

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Differenzieren mit KI – Eine Aktionsforschung zur binnendifferenzierten
Lesekompetenzförderung im DaF/Z-Unterricht

verfasst von | submitted by

Nina Steinbauer BEd MEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Mit der Fertigstellung dieser Masterarbeit geht nun ein Lebensabschnitt zu Ende. Es ist an der Zeit, all jenen zu danken, die mich während meines Studiums und bei dem Schreibprozess dieser Arbeit begleitet und unterstützt haben.

Zunächst möchte ich mich herzlich bei Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Karen Schramm für die Betreuung dieser Masterarbeit bedanken. Mit ihrer Expertise sowie ihren hilfreichen Kommentaren hat sie den Schreibprozess auf eine sehr angenehme Weise begleitet – vielen Dank!

Ein großes Dankeschön geht außerdem an die Forschungspartner*innen, die an der im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführten Aktionsforschung teilgenommen haben!

Mein besonderer Dank gilt auch meiner Familie, die mir das Studium ermöglicht hat und immer für da ist – danke Mama, Papa und Julia sowie *muchas gracias* Kris!

Ebenso danke ich von Herzen meinen Freund*innen und Studienkolleg*innen. Mit ihnen war die Studienzeit nicht nur lehrreich, sondern stets bereichernd. Die unzähligen Lern-Dates in der Bibliothek, die gemeinsame Vorbereitung auf Prüfungen, das anschließende Feiern in Wien, Graz, Paris oder Santiago, aber auch einfach der Austausch, die Aufmunterungen und Ratschläge waren stets wertvoll! Sie standen mir sowohl in schönen als auch herausfordernden Momenten zur Seite. Ein großes Dankeschön geht an Denise, Lisa und Verena für eure Unterstützung im Schreibprozess und eure wertvollen Kommentare! Ich werde meine Studienzeit in bester Erinnerung behalten.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Theoretischer Rahmen	10
2.1	<i>Die Binnendifferenzierung</i>	<i>10</i>
2.1.1	Begrifflichkeiten	11
2.1.2	Formen der Binnendifferenzierung	13
2.1.3	Umsetzung der Binnendifferenzierung	15
2.1.4	Aufgabendifferenzierung	16
2.2	<i>Die Lesekompetenz</i>	<i>18</i>
2.2.1	Der Leseprozess	19
2.2.2	Lesestile	22
2.2.3	Lesestrategien	23
2.2.4	(Differenzierte) Aufgabentypen beim Lesekompetenztraining	24
2.3	<i>Künstliche Intelligenz in der Lesedidaktik</i>	<i>27</i>
2.3.1	Definitionen	27
2.3.2	KI in Lehrprozessen	29
2.3.3	KI-basierte Tools	30
2.3.4	Prompts erstellen	32
2.3.5	Forschungsstand: KI im DaF/Z-Bereich	33
3	Methodisches Vorgehen	36
3.1	<i>Forschungsdesign: die Aktionsforschung</i>	<i>36</i>
3.1.1	Gegenstand und Frage der Untersuchung	36
3.1.2	Ziele und Ablauf der Aktionsforschung	37
3.1.3	Gütekriterien	40
3.1.4	Triangulation	41
3.2	<i>Datenerhebung</i>	<i>42</i>
3.2.1	Kontext	42
3.2.2	Forschungspartner*innen	43
3.2.3	Instrumente	44
3.2.3.1	Forschungstagebuch	44
3.2.3.2	Beobachtung	45
3.2.3.3	Befragung	50
3.3	<i>Datenaufbereitung</i>	<i>57</i>
3.4	<i>Datenanalyse</i>	<i>57</i>
4	Unterrichtskonzept	59
4.1	<i>Kontext und Ziele der Unterrichtseinheit</i>	<i>59</i>
4.2	<i>Der Lesetext</i>	<i>60</i>
4.3	<i>Die Lesephasen</i>	<i>62</i>
4.3.1	Vor dem Lesen	62

4.3.2	Während des Lesens.....	66
4.3.2.1	Erste Leserunde	66
4.3.2.2	Zweite Leserunde	68
4.3.2.3	Dritte Leserunde	70
4.3.3	Nach dem Lesen.....	72
4.4	Zwischenfazit.....	77
5	Analyse der Ergebnisse	79
5.1	Allgemeines	79
5.2	Vor dem Lesen.....	83
5.3	Während des Lesens.....	87
5.4	Nach dem Lesen	94
5.5	Abschließende Bemerkungen	97
6	Fazit	101
6.1	Zusammenfassung.....	101
6.2	Beantwortung der Forschungsfragen	102
6.3	Reflexion der Methode	106
6.4	Ausblick.....	108
	Literaturverzeichnis.....	109
	Abbildungsverzeichnis	113
	Tabellenverzeichnis	115
	Anhang	116
A	Abstract (Deutsch).....	116
B	Abstract (Englisch)	117
C	Konzept.....	118
C1	Erste Phase: Vorbereitung auf den Lesetext.....	118
C2	Zweite Phase: Lesen und Arbeit mit dem Text	119
C3	Dritte Phase: Transfer.....	124
D	Beobachtungsbogen.....	126
E	Fragebogen.....	135
F	Informationsblatt	139
G	Einverständniserklärung.....	140

1 Einleitung

Lerner*innengruppen im Zweit- und Fremdsprachenunterricht sind stets heterogen. Sowohl ihre Interessen, Lernvoraussetzungen, ihre Motivation als auch ihr Wissensstand können sich je nach Unterrichtskontext unterscheiden. Da persönlich die Erfahrung gemacht wurde, dass im DaF/Z-Unterricht in Österreich das Lernniveau von erwachsenen Lerner*innen innerhalb einer Gruppe deutlich variieren kann, beschäftigt sich die vorliegende Masterarbeit mit der Binnendifferenzierung hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades. Dabei soll die Fertigkeit *Lesen* in den Fokus gefasst werden, da das Leseverstehen einerseits höchst komplex ist und andererseits von großer Bedeutung für Lernprozesse ist. Sinnerfassendes Lesen ist zudem aber nicht nur im Bildungskontext zentral, sondern bildet auch eine grundlegende Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe.

Eine Möglichkeit, binnendifferenzierte Aufgaben im Lesekompetenztraining zu erstellen, könnte der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) darstellen. Es existieren bereits zahlreiche Tools, die Texte und/oder Bilder generieren können. Deshalb soll in dieser Arbeit erprobt und diskutiert werden, ob und wie KI-Tools sowohl Lesetexte als auch Aufgabenstellungen zu Lesetexten adäquat generieren oder abändern können, um sie in einem binnendifferenzierten Leseunterricht einsetzen zu können. Hierfür soll im Rahmen der Arbeit eine Didaktisierung zu einem Lesetext erstellt werden, die mittels KI-generierten Übungen auf eine heterogene Lerner*innengruppe Rücksicht nimmt. Um zu überprüfen, ob das Unterrichtskonzepts auch erfolgreich im Unterricht umgesetzt werden kann, soll eine Aktionsforschung durchgeführt werden, die Erkenntnisse aus und für die Praxis liefern kann.

Da Lehrkräfte in DaF/Z-Kursen der Erwachsenenbildung in der Regel mit sehr heterogenen Lerner*innengruppen arbeiten, erscheint eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der Binnendifferenzierung im Unterricht bedeutsam. Zugleich gibt es bislang noch wenig Forschung zur binnendifferenzierten Förderung der Lesekompetenz, sodass die vorliegende Studie einen Beitrag zum Schließen dieser Forschungslücke liefern soll. Darüber hinaus ist der Einsatz von KI-gestützten Anwendungen in der didaktischen Praxis erst seit kurzer Zeit möglich, weshalb es umso interessanter ist, diesen Aspekt miteinzubeziehen.

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit besteht somit darin, zu untersuchen, wie eine Binnendifferenzierung im Lesekompetenztraining mit erwachsenen DaF/Z-Lerner*innen erfolgreich umgesetzt werden kann. Dabei soll herausgefunden werden, welche Möglichkeiten der Binnendifferenzierung sich im Kontext der Lesekompetenz anbieten. Weiters soll für die Binnendifferenzierung der Aufgabenstellungen KI eingesetzt werden, denn diese Arbeit zielt weiters darauf ab, das Potenzial von KI-Tools in der Lesedidaktik zu diskutieren.

Aus der Darstellung des Gegenstandes und des Vorhabens der Arbeit ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Wie kann im Lesekompetenztraining nach dem Leistungsniveau der Lerner*innen binnendifferenziert werden?
- Welche Potenziale bietet KI für die binnendifferenzierte Gestaltung von Leseaufgaben?
- Welche Aufgabenstellungen erweisen sich im binnendifferenzierten Lesekompetenztraining als praxistauglich für den Unterricht?

Diese Arbeit gliedert sich wie folgt: Nach einer Einleitung stellt das zweite Kapitel den theoretischen Rahmen dieser Arbeit dar. Es thematisiert zunächst die Binnendifferenzierung, klärt wichtige Begriffe und gibt einen Überblick über die verschiedenen Formen der Differenzierung und ihre Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht. Ein Fokus liegt dabei auf der Aufgabendifferenzierung. Anschließend wird auf das Leseverstehen eingegangen (Kapitel 2.2). Einerseits wird der Leseprozess selbst erläutert, bevor die wichtigsten Lesestile und Lesestrategien vorgestellt werden. Außerdem wird dargelegt, welche Aufgabentypen sich für die Phasen *vor*, *während* und *nach* der Lektüre eignen und wie die Aufgaben differenziert werden können. Der dritte Teil der Theorie behandelt die Künstliche Intelligenz (KI). Diese wird definiert und ihre Einsatzmöglichkeiten im Unterricht werden aufgezeigt. Weiters werden einige KI-basierte Tools vorgestellt. Anschließend werden wichtige Aspekte für die Formulierung von Prompts skizziert, bevor ein Überblick über den Forschungsstand zur KI im DaF/DaZ-Bereich gegeben wird.

Das dritte Kapitel stellt die in dieser Arbeit angewandte Methodik dar: die Aktionsforschung. Zunächst wird das Forschungsdesign dargelegt. Es wird geklärt, was unter einer Aktionsforschung zu verstehen ist, wie diese abläuft und welche Ziele in dieser Forschung verfolgt werden. Dann wird auf die Datenerhebung eingegangen, indem die eingesetzten Instrumente näher erläutert werden. Schließlich wird die Datenaufbereitung sowie die Datenanalyse vorgestellt.

Das vierte Kapitel enthält das Konzept, das im Rahmen der Aktionsforschung durchgeführt wird. Dabei wird auf die Phasen des Konzepts, die Ziele und die methodisch-didaktischen Begründungen eingegangen. Außerdem wird gezeigt und diskutiert, inwiefern sich KI-Tools für die aufgabendifferenzierte Erstellung des Konzept eignen. Dieses Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit ab.

Das fünfte Kapitel präsentiert schließlich die Ergebnisse dieser Arbeit bzw. dieser Aktionsforschung. Der Ablauf des Unterrichts wird anhand der erhobenen Daten analysiert und reflektiert, wobei der Fokus auf der Umsetzung der Binnendifferenzierung liegt. Die Daten der Beobachtung, des Forschungstagebuchs und des Fragebogens werden hier miteinander verknüpft, um aussagekräftige Ergebnisse aus der Praxis und für die weitere Praxis zu erhalten. Die gewonnenen Schlüsse sind von besonderer Bedeutung, um Erkenntnisse für die zukünftige Unterrichtstätigkeit mitzunehmen.

Das abschließende sechste Kapitel ist eine Zusammenfassung dieser Arbeit und vor allem der gewonnenen Ergebnisse. Außerdem werden die eingangs formulierten Forschungsfragen beantwortet und besprochen. Die Arbeit schließt mit einer Reflexion der Methode sowie mit einem Ausblick.

2 Theoretischer Rahmen

In diesem Abschnitt werden zentrale theoretische Grundlagen zum Gegenstand dieser Forschung dargestellt. Zunächst widmet sich das erste Unterkapitel der Binnendifferenzierung im Unterricht und legt einen besonderen Fokus auf dessen didaktische Umsetzung. Im zweiten Unterkapitel wird die Lesekompetenz behandelt. Dabei soll darlegt werden, wie das Leseverstehen abläuft und von welchen Faktoren es beeinflusst wird. Darauf aufbauend wird die didaktische Umsetzung von Übungen zur Förderung der Lesekompetenz im Unterricht erläutert. Abschließend erfolgt eine Einführung in das Konzept der Künstlichen Intelligenz sowie in deren potenziellen Einsatz im Kontext der Binnendifferenzierung im Lesekompetenztraining.

2.1 Die Binnendifferenzierung

„Mit [...] Heterogenität der Individuen ist die Lehrkraft in jeder Lerngruppe konfrontiert.“

(Warnecke, 2023, S. 9)

In Anbetracht von Lerner*innengruppen, deren einzelne Lernerfahrungen stark variieren können, ist das Prinzip der Binnendifferenzierung zu berücksichtigen. Auch wenn sich Warnecke (2023) in ihrem Artikel auf die Schule bezieht, kann die einführend genannte Aussage jedenfalls auch für die Erwachsenenbildung gelten. Ebenso lässt sich aus persönlicher beruflicher Erfahrung bestätigen, dass erwachsene Lerner*innengruppen oft sehr heterogen sind und sich die Lerner*innen hinsichtlich ihrer Interessen, ihrer Lernbiografie oder ihrem Vorwissen und ihrem Lernniveau unterscheiden können. In den folgenden Unterkapiteln sollen zunächst wichtige Begriffe definiert und erläutert werden (Kap. 2.1.1). Anschließend werden Formen und Möglichkeiten der Binnendifferenzierung aufgezeigt (Kap. 2.1.2) sowie deren Umsetzung im Unterricht (Kap. 2.1.3) besprochen, wobei die Aufgabendifferenzierung (Kap. 2.1.4) besondere Berücksichtigung findet.

2.1.1 Begrifflichkeiten

In der Pädagogik und den Bildungswissenschaften werden mit Heterogenität „Unterschiede zwischen Personen oder Personengruppen, die i.d.R. auf soziale und soziokulturelle Merkmale zurückgeführt werden (z.B. Geschlecht, Ethnizität, Milieu oder Sprache)“ gemeint (Kalkavan-Aydın, 2024, S. 717). Doch diese Merkmale können sich je nach Kontext auch unterscheiden. Kalkavan-Aydın (2024, S. 717) nennt zum Beispiel das sprachliche Wissen oder die Motivation als weitere Einflussfaktoren.

Angesichts der Diversität von Lerner*innengruppen trägt die Binnendifferenzierung zu einem bewussten Umgang mit der Unterschiedlichkeit von Lerner*innen bei (Valge, 2023, S. 21). Das Konzept der Binnendifferenzierung entstand in den 1960er Jahren zunächst im schulischen Kontext. Ab den 1970er Jahren fand es zunehmend auch in der Erwachsenenbildung Beachtung, wodurch sich der Fokus von einer reinen Orientierung am Lernstoff hin zu einer stärker an den individuellen Bedürfnissen der Lerner*innen ausgerichteten Perspektive verschob (Böttinger, 2023, S. 57-58). Brand und Brandl (2023, S. 27) zufolge wird vor allem nach der kognitivistischen und konstruktivistischen Strömung ab den späten 1970er Jahren das Individuum vermehrt in den Blick genommen.

Die Binnendifferenzierung (auch *innere Differenzierung*) ist an eine konkrete Situation oder ein konkretes Ziel geknüpft, das heißt, sie wird gezielt eingesetzt und ist nicht auf eine „dauerhafte Lösung“ ausgerichtet (Böttinger, 2023, S. 58). Das Ziel liegt eher darin, alle Lerner*innen einer Gruppe bestmöglich zu fördern, um das gemeinsame Kursziel zu erreichen (Böttinger, 2023, S. 62). Laut Warnecke (2023, S. 9) soll durch individuelles Lernen die Heterogenität einer Gruppe und die Chancengleichheit vereinbart werden. Dabei geht es nicht darum, die Heterogenität aufzulösen, sondern sie zu erkennen und bestenfalls für den Lernprozess zu nutzen (Brand & Brandl, 2023, S. 33). Binnendifferenzierung fördert einerseits die Lerner*innenautonomie und andererseits das interaktive und kooperative Lernen innerhalb einer Gruppe (Böttinger, 2023, S. 62). Weiters begünstigt sie das bewusste Lernen aller am Lernprozess Beteiligten und erhöht dadurch auch die Motivation und die Lernerfolge (Valge, 2023, S. 25).

Im Gegensatz zur inneren Differenzierung steht die *äußere Differenzierung*. Sie bezeichnet organisatorische Maßnahmen, bei denen Lerner*innen in vermeintlich homogene Gruppen eingeteilt werden (Brand & Brandl, 2023, S. 33). Es handelt sich somit um eine Trennung der Lerner*innen auf institutioneller Ebene (Böttinger, 2023, S. 59). Im Unterschied zur Binnendifferenzierung hat die Lehrkraft bei der äußeren Differenzierung nur begrenzten Einfluss auf die Gruppenzusammensetzung (Brand & Brandl, 2023, S. 33).

Ein typisches Beispiel für äußere Differenzierung sind die verschiedenen Schulformen und Klassen bei Kindern und Jugendlichen (Brand & Brandl, 2023, S. 33). Böttinger (2023, S. 59) erläutert, dass diese Art der Differenzierung in der Erwachsenenbildung häufig durch die Einteilung in Lerngruppen nach Sprachstand bzw. Zielniveau erfolgt. Der Autorin zufolge ist diese Einteilung in vermeintlich homogene Gruppen jedoch unzureichend, da sich die Heterogenität in vielfältiger Weise offenbart. Deshalb betont sie auch bei vorgenommener äußerer Differenzierung die Notwendigkeit einer Binnendifferenzierung. Die Tabelle 1 zeigt eine Gegenüberstellung der inneren und äußeren Differenzierung und soll die Unterschiede der beiden Formen nochmals festhalten:

Tabelle 1: Gegenüberstellung innere und äußere Differenzierung (aus: Böttinger, 2023, S. 60)

Innere Differenzierung	Äußere Differenzierung
• Heterogene Gruppen • Integration • Temporäre situations- und lernzielabhängige Trennung • Interaktion und Kooperation • Nutzung der Vielfalt an Erfahrungen der Gruppe	• Homogene Gruppen • Selektion • Räumliche Trennung • Trennung der Lernenden nach bestimmten Kriterien

Ein weiterer Begriff, der häufig im Zusammenhang mit heterogenen Lerner*innengruppen steht, ist die *Individualisierung*. In der Forschungsliteratur werden die Begriffe Binnendifferenzierung und Individualisierung teilweise synonym verwendet. Hier soll jedoch

eine Abgrenzung vorgenommen werden. Laut Böttinger (2023, S. 60) steht bei der Individualisierung der*die Einzelne im Vordergrund, während bei der Binnendifferenzierung „von der Gruppe aus gedacht wird“. Das Prinzip der Individualisierung verfolgt somit das Ziel, das Lernangebot an die Voraussetzungen eines einzelnen Lernenden auszurichten. Dabei soll vor allem die Selbststeuerung und das individualisierte Lernen gefördert werden (Böttinger, 2023, S. 61).

2.1.2 Formen der Binnendifferenzierung

Hinsichtlich der Frage, nach welchen Aspekten differenziert wird, schlagen verschiedene Autor*innen unterschiedliche Einteilungen vor. Die Differenzierung kann Brand und Brandl (2023, S. 42) zufolge nach vier verschiedenen Formen erfolgen: nach *sozialem, didaktischem, methodischem* sowie *arbeitsorganisatorischem* Gesichtspunkt (s. Abbildung 1). Bei der ersten Form kann etwa nach dem Geschlecht oder der sozialen/kulturellen Herkunft differenziert werden. Böttinger (2023, S. 65) nennt auch die Differenzierung nach Ausgangssprache oder nach Interesse als Beispiele für die soziale Differenzierung. Die zweite Form, die didaktische Differenzierung, hingegen richtet sich nach Aspekten des Unterrichts. Zum Beispiel können die Inhalte, die Lernziele oder die Arbeitsaufträge angepasst werden. Auch die Differenzierung nach Schwierigkeit bzw. nach Leistung fällt in diese Kategorie. Sie stellt laut Brand und Brandl (2023, S. 50) die am häufigsten eingesetzte Art der Differenzierung dar. Sie ist nützlich, wenn die Fähigkeiten der Lerner*innen einer Gruppe deutlich variieren. Das Ziel dabei ist es, alle Lerner*innen zu fördern und auf ihren Lernstand angepasstes Lernmaterial zur Verfügung zu stellen. Wie die Autor*innen anführen, greift man im Sprachunterricht vor allem auf unterschiedlich schwierige Aufgaben zurück. Bei dieser Form der Differenzierung kommt es zu einem zieldifferenten Unterricht (Brand & Brandl, 2023, S. 50). Das bedeutet, dass die Lerner*innen unterschiedliche Lernziele erreichen (Brand & Brandl, 2023, S. 47). Die methodische Differenzierung unterscheidet nach Sozialformen sowie Lernmethoden. Mit letzterem Begriff sind die Lernwege, das heißt, wie man an eine Aufgabe herangeht, als auch Arbeitstechniken gemeint. Die vierte Form betrifft die Arbeitsorganisation, wie etwa die Zeit- oder Lernortgestaltung (Brand & Brandl, 2023, S. 42).

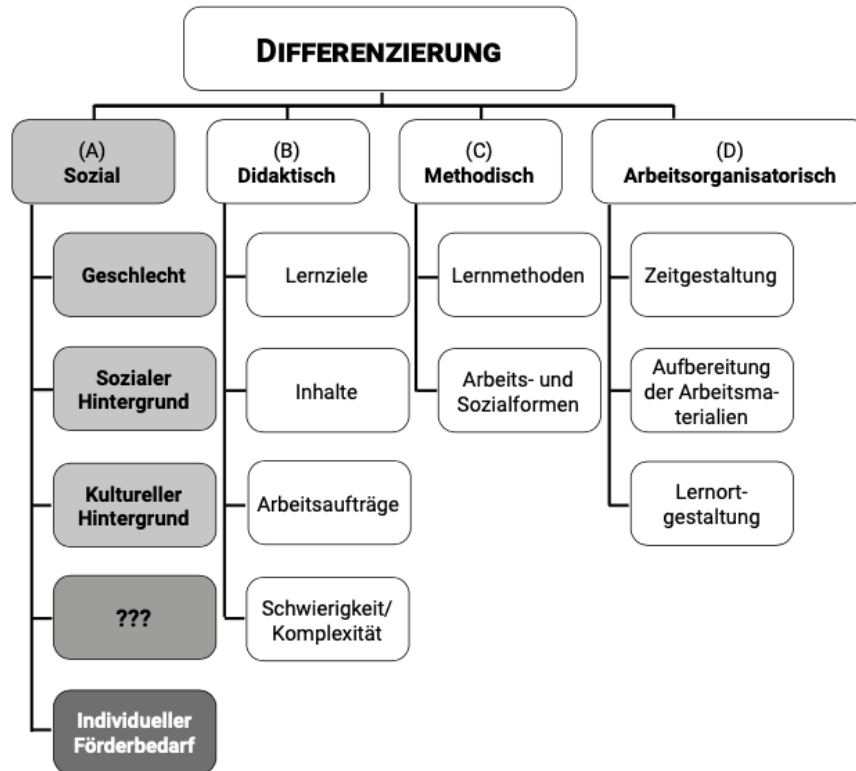


Abbildung 1: Formen der Differenzierung (aus: Brand & Brandl, 2023, S. 42)

Tomlinson (2017, zitiert nach Valge, 2023, S. 21) unterscheidet ebenso vier Arten, wie Binnendifferenzierung vorgenommen kann. Erstens können die Inhalte an die jeweiligen Bedürfnisse angepasst werden, das heißt die Lerner*innen haben „individuelle Lernherausforderungen“ (Tomlinson, 2017, zitiert nach Valge, 2023, S. 21). Zweitens kann der Prozess adaptiert werden, indem Aufgaben und Materialien diversifiziert werden. Drittens kann auch hinsichtlich der Umgebung (etwa durch die Wahl der Sitzplätze oder des Lernortes) differenziert werden und schließlich kann auch das Produkt angepasst werden. Ein Beispiel hierfür ist, dass verschiedene Ergebnisse des Lernprozesses dargelegt werden.

2.1.3 Umsetzung der Binnendifferenzierung

Um ein binnendifferenziertes Vorgehen im Unterricht umzusetzen, können verschiedene Methoden sowie Sozialformen zur Anwendung kommen. Böttinger (2023, S. 68) zufolge eignen sich vor allem Verfahren im offenen Unterricht gut, wie etwa das Stationenlernen oder der Projektunterricht. Wie Vogelsang (2023) ausführt, könnte die Binnendifferenzierung auch anhand von Wochenplänen vorgenommen werden. Ebenso bieten manche Lehrwerke Differenzierungsmöglichkeiten an bzw. können die enthaltenen Inhalte von den Lehrpersonen angepasst werden (Hilsendegen & Kirschbaum, 2023). Hilsendegen und Kirschbaum (2023, S. 36) schreiben, dass viele Lehrwerke bereits auf die Binnendifferenzierung eingehen oder im Unterrichtshandbuch anmerken, wie die Aufgaben adaptiert werden könnten. Manche Lehrwerke stellen Zusatzmaterial, Wahlmöglichkeiten oder Extra-Aufgaben für schnelle Lerner*innen zur Verfügung. Die Autor*innen zeigen weiters, dass Lesetexte in Deutschbüchern flexibel durch die Lehrperson an die (unterschiedlichen) Voraussetzungen der Lerner*innen angepasst werden können. So ist es möglich, durch zusätzliche Fragen und Aufgaben Lerner*innen mit höherem Kompetenzniveau und/oder schnellerem Arbeitstempo weiter zu fördern. Lerner*innen mit größerem Unterstützungsbedarf können bei Bedarf weitere Hilfestellungen erhalten. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, (schnelleren) Lerner*innen die Aufgabe zu geben, selbstständig Fragen oder Übungen zu einem Text zu formulieren. Auch durch den gezielten Einsatz verschiedener Sozialformen oder Lernwege kann differenziert werden (Hilsendegen & Kirschbaum, 2023, S. 35-37).

Hinsichtlich der Sozialformen bietet jede einzelne spezifische Möglichkeiten. Die Einzelarbeit eignet sich besonders in Situationen, in denen das Arbeitstempo innerhalb der Lerngruppe stark variiert oder wenn gezielt auf individuelle Stärken und Schwächen eingegangen werden soll (Böttinger, 2023, S. 69; Brand & Brandl, 2023, S. 51). Partner*innenarbeit zeichnet sich durch eine einfache Organisation aus und bietet sich insbesondere für kooperative Lernformen an (Brand & Brandl, 2023, S. 52). In dieser Sozialform ist es möglich, sich auszutauschen und kollaborativ zu arbeiten, was zu einem hohen Redeanteil der Lerner*innen führt (Böttinger, 2023, S. 69).

Die Gruppenarbeit hingegen ist vor allem dann von Vorteil, wenn ein Austausch zwischen mehreren Personen ermöglicht werden soll. Es ist oft besonders sinnvoll, dass Lernende zunächst gemeinsam Aufgaben bearbeiten oder diskutieren, bevor die Ergebnisse im Plenum präsentiert werden (Brand & Brandl, 2023, S. 52). Die Lerner*innen bringen dadurch ihre individuellen Fähigkeiten in der Kleingruppe ein (Böttinger, 2023, S. 69).

In diesem Zusammenhang kann es motivationsfördernd und leistungssteigernd sein, den Lernenden die Wahl ihrer Arbeitspartner*innen selbst zu überlassen. Gleichzeitig kann es aus didaktischer Perspektive erforderlich sein, dass die Lehrkraft die Gruppenzusammensetzung vorgibt, um eine optimale Umsetzung der Differenzierungsmaßnahmen zu gewährleisten. Beide Ansätze können zu einer Verbesserung der individuellen Leistungsfähigkeit beitragen (Brand & Brandl, 2023, S. 52). Jedenfalls sollte aus didaktischer Perspektive überlegt werden, ob eher heterogene oder eher homogene Gruppen gebildet werden sollen. Bei heterogenen Gruppen können sich die Lerner*innen gegenseitig unterstützen. Andererseits bieten sich homogene Gruppen für aufgaben- und leistungsdifferenzierte Aufgabenstellungen an (Böttinger, 2023, S. 70). Laut Demmig (2010, S. 31) ist Binnendifferenzierung ein kooperatives Vorgehen, das alle Sozialformen, aber besonders die Gruppenarbeit miteinbezieht (Demmig, 2010).

2.1.4 Aufgabendifferenzierung

Die Aufgabendifferenzierung kommt häufig zum Einsatz, wenn die Lerner*innen einer Gruppe hinsichtlich ihres Lernstandes und ihrer sprachlichen Fähigkeiten sehr heterogen sind (Brand & Brandl, 2023, S. 50). Darunter versteht man Aufgaben, die „Differenzierungsstufen in sich enthalten“ (Böttinger, 2023, S. 230). Die Aufgaben unterscheiden sich folglich hinsichtlich ihrer Komplexität. Sie kann im Modell von Brand und Brandl (2023), wie in Kapitel 2.1.2 bereits erwähnt, der didaktischen Differenzierung zugeordnet werden. In diesem Abschnitt soll zunächst geklärt werden, nach welchen Konzepten und Kategorien Aufgaben analysiert und eingeteilt werden können.

Das fächerübergreifende Klassifikationssystem von Maier et al. (2010) besteht aus sieben Dimensionen:

- (1) Art des Wissens: Hier wird zwischen Faktenwissen, prozeduralem Wissen, konzeptuellem Wissen und metakognitivem Wissen unterschieden. Dabei nimmt die Komplexität des geforderten Wissens zu.
- (2) Kognitive Prozesse: Reproduktionsaufgaben, Naher Transfer, Weiter Transfer, Kreative Problemlöseaufgaben. Hier wird unterschieden, ob die Aufgaben eine Erinnerungsleistung oder das Anwenden des Wissens auf neue (komplexe) Situationen notwendig machen.
- (3) Anzahl der Wissenseinheiten: Diese Dimension bezieht sich darauf, auf wie viele Wissenselemente die Aufgabe abzielt.
- (4) Offenheit der Aufgabenstellung: Dieser Aspekt meint, wie definiert (vs. ungenau definiert) und konvergent (bzw. divergent) der Weg von der Ausgangssituation zum Ziel der Aufgabe ist.
- (5) Lebensweltbezug: Die Verbindung mit der Erfahrungswelt der Lerner*innen kann real, konstruiert oder nicht vorhanden sein.
- (6) Sprachlogische Komplexität: Die sprachliche Darstellung einer Aufgabe kann als einfach, mittel oder komplex eingeteilt werden.
- (7) Repräsentationsformen des Wissens: Hier geht es darum, wie das Wissen in einer Aufgabenstellung dargestellt wird und dargestellt werden muss (innerhalb einer Repräsentation vs. Integration verschiedener Repräsentationsformen vs. Transformation in andere Repräsentationsformen) (Maier, Kleinknecht, Metz, & Bohl, 2010, S. 86-90).

Böttinger (2023, S. 230) schlägt einerseits leistungsniveaudifferenzierende Aufgaben vor, um binnendifferenziert zu unterrichten. Diese charakterisieren sich dadurch, dass es unterschiedlich schwierige Versionen einer Aufgabe gibt. Sie können zum Beispiel in ein niedriges, mittleres und höheres Anforderungsniveau eingeteilt werden. Die Lerner*innen wählen selbst aus, welche Aufgabe sie bearbeiten wollen oder bekommen von der Lehrperson

eine Aufgabe zugeteilt (Böttinger, 2023, S. 230). Andererseits können laut Böttinger (2023, S. 236) offene Aufgaben eingesetzt werden. Die offenen Aufgaben ermöglichen es, dass die Lerner*innen gemäß ihrem Wissen und ihrer Fähigkeiten zum Lösen einer Aufgabe beitragen. Es findet somit eine natürliche Differenzierung statt. Wie die Autorin betont, soll hierbei auf ein niedriges Einstiegsniveau geachtet werden, jedoch sollen die Aufgabenstellungen eine gewisse Komplexität zulassen (Böttinger, 2023, S. 236). Die Binnendifferenzierung kann sich sowohl auf Basis der Quantität – der Anzahl an Fragen oder Übungen – als auch auf Basis der Qualität – dem Umfang der Antworten – zeigen. Dies ermöglicht nicht nur eine Differenzierung nach Leistung, sondern auch nach Arbeitstempo (Böttinger, 2023, S. 230). Um in weiterer Folge auf die Binnendifferenzierung beim Lesekompetenztraining eingehen zu können, sollen im folgenden Kapitel wichtige Aspekte der Lesedidaktik dargestellt werden.

2.2 Die Lesekompetenz

Das Leseverstehen ist eine der zentralen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht und gehört neben dem Hörverstehen zu den rezeptiven Kompetenzen. Henseler und Surkamp (2010, S. 87) bezeichnen das Lesen als „Basiskompetenz für Lern- und Verstehensprozesse“, was die Relevanz dieser Fertigkeit unterstreicht.

Im Unterricht können das Lesen und der Einsatz von Texten laut Rösler (2023, S. 141) unterschiedliche Funktionen einnehmen: Einerseits ist es möglich, Texte zur Einführung von neuen lexikalischen oder grammatikalischen Strukturen heranzuziehen. In diesem Fall steht der Formaspekt im Fokus. Andererseits dienen Texte auch dazu, Informationen zu einem bestimmten Thema zu gewinnen (Rösler, 2023, S. 141). In den folgenden Unterkapiteln werden der Leseprozess sowie didaktisch-methodische Aspekte für die Umsetzung von Leseverstehensübungen im Unterricht thematisiert.

2.2.1 Der Leseprozess

Lutjeharms (2016, S. 97) bezeichnet die Lesekompetenz als „[...] die Verarbeitung eines schriftlich vorgegebenen Textes mit dem Ziel, den Textinhalt verstehen zu können“. Der Leseprozess selbst besteht aus verschiedenen Teilfertigkeiten und ist daher höchst komplex (Ehlers, 2006, S. 31; Lutjeharms, 2016, S. 97). Gemäß Ehlers (2006, S. 31) beginnt der Leseprozess damit, Buchstaben und Silben visuell zu erfassen. Das Verarbeiten dieser Zeichen wird als Dekodieren bezeichnet (Lutjeharms, 2016, S. 97). Anschließend werden die Zeichen als Wörter mitsamt ihrer Bedeutung erschlossen. Hierfür werden Informationen aus dem mentalen Lexikon abgerufen (Ehlers, 2006, S. 31). Lutjeharms (2016, S. 98) erläutert in diesem Sinne, dass Wörter, die in einem Kontext stehen, rascher erfasst werden können als Wörter, die isoliert auftreten. Weiters führt Ehlers (2006, S. 31) aus, dass die Verbindung von Wörtern auf syntaktischer Ebene notwendig ist, um ihre Aussage zu verstehen. Anschließend werden die Wörter und Sätze miteinander in Beziehung gesetzt, um deren Einbettung im Text – die Kohärenz – zu erfassen (Ehlers, 2006, S. 31; Rosebrock, 2012, S. 5). Diese verschiedenen Aspekte des Leseprozess laufen mitunter gleichzeitig ab und werden daher automatisiert (Ehlers, 2006, S. 31-32). Meireles (2006, S. 299) betont, dass für das Verstehen eines Textes die Leser*innen gefordert sind, die Bedeutung der Zeichen aktiv zu erarbeiten:

In einem Text werden Inhalt und Kohärenz nicht durch bloße Dekodierung der sprachlichen Zeichen erzeugt. Sprachliche Texte, seien sie gesprochen oder geschrieben, erhalten ihre Bedeutung nur durch eine aktive Bearbeitung seitens des Rezipienten, in dessen Kopf komplexe mentale Prozesse ablaufen müssen, damit er aus den Zeichen einen Sinn entnehmen kann. (Meireles, 2006, S. 299)

Beim Leseverstehen laufen laut Meireles (2006, S. 301) zwei Arten von Verarbeitungsprozessen simultan ab: die datengeleitete bzw. *bottom-up*-Verarbeitung und die wissensgeleitete bzw. *top-down*-Verarbeitung. Bei der *bottom-up*-Verarbeitung sind die Sprachkenntnisse die Basis für das Textverstehen, denn der*die Leser*in arbeitet sich ausgehend von den Bestandteilen des Textes – den Wörtern und Sätzen – bis zum Verständnis des ganzen Textes hoch. Die *top-down*-Verarbeitung hingegen startet beim Vorwissen und den Hypothesen der Leser*innen und überprüft diese Erwartungen während des Lesens. Die Hypothesen werden dann durch die sprachlichen Informationen des Textes gegebenenfalls aktualisiert (Meireles, 2006, S. 301).

In diesem Kontext wird deutlich, dass das Vorwissen für das Leseverstehen von großer Relevanz ist. Zum Vorwissen zählen sowohl das Sprachwissen, das Weltwissen, das stilistische und auch das kulturelle Wissen (Meireles, 2006, S. 301; 305-306). Beim sprachlichen Vorwissen nennt Rösler (2023, S. 142) zum Beispiel das Wissen über Kollokationen, das heißt, in welchen Kombinationen bestimmte Wörter besonders häufig auftreten. Hufeisen (2008, S. 52-53) präzisiert außerdem, dass das Textsortenwissen für das Leseverstehen entscheidend ist, da der typische Aufbau von Texten zwischen verschiedenen Sprachen variieren kann. Das Vorwissen ist besonders für die Inferierfähigkeit der Leser*innen zentral. Inferieren bedeutet, dass ein*e Rezipient*in eines Textes dazu in der Lage ist, Informationen zu erschließen, die nicht explizit ausformuliert wurden (Ehlers, 2006, S. 282). Vor allem für das Lesen in der Fremdsprache kann dies eine Herausforderung darstellen, weil mangelndes Wissen über die Sprache das Leseverstehen beeinträchtigen kann (Ehlers, 2020, S. 284; Rösler, 2023, S. 143).

Rosebrock und Nix (2008, S. 16, zitiert nach Rosebrock, 2012, S. 4) haben ein Modell (s. Abbildung 2) entwickelt, dass die Lesekompetenz auf drei Ebenen darstellt: auf der Prozessebene, der Subjektebene und der sozialen Ebene.

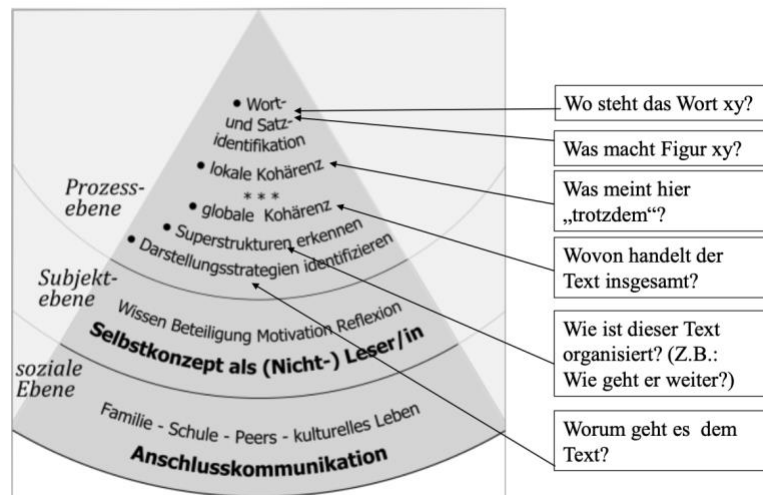


Abbildung 2: Kompetenzmodell des Lesens (aus: Rosebrock und Nix, 2008, S. 16, zitiert nach Rosebrock, 2012, S. 4)

Die oberste Stufe betrifft die Kognition der Leser*innen, hier geht es um die Identifikation von Wörtern und Sätzen, die lokale und globale Kohärenz, sowie um das Erkennen von Superstrukturen und Darstellungsstrategien. Dies bedeutet, dass zunächst einzelne Wörter identifiziert werden und diese dann mit Wortgruppen und einzelnen Sätzen in Bezug gesetzt werden, bevor die globale Kohärenz – der inhaltliche Zusammenhang des Textes – erfasst wird. Das Wissen über Textsorten und formale Strukturen von Texten hilft dabei, Superstrukturen zu erkennen. Schließlich sind die Darstellungsstrategien das Bewusstsein der Leser*innen für rhetorische Mittel und Verfahren eines bestimmten Textes (Rosebrock, 2012, S. 4-5). Auf der Subjektebene geht es Rosebrock (2012, S. 5-6) zufolge um die Beteiligung des Individuums am Textgeschehen: Einerseits muss ein*e Leser*in über Wissen und Motivation verfügen, um etwa Motive oder Gefühle der Figuren im Text zu erkennen. Außerdem ist auch die Reflexionsfähigkeit von Bedeutung, um das Gelesene in das bereits vorhandene Wissen einzufügen. Abschließend ist auch die soziale Ebene für den Leseprozess relevant, da er stets in einem sozialen Kontext stattfindet und Interaktionen sowie Austausch nach sich zieht, sei es innerhalb der Familie, mit Peers oder in einer Institution (Rosebrock, 2012, S. 5-6).

Die Lesekompetenz der Erstsprache kann nicht ohne Weiteres auf die Fremdsprache transferiert werden. Jedoch gibt es in der psycholinguistischen Forschung Uneinigkeit, inwiefern die Lesekompetenz der Erstsprache jene der Fremdsprache beeinflusst. Während die Schwellenhypothese besagt, dass ein*e in der Erstsprache kompetente*r Leser*in erst ein bestimmtes sprachliches Niveau in der Fremdsprache erlangen muss, widerspricht die Interdependenz-Hypothese dieser Position: Sie besagt, dass in der Erstsprache kompetente Leser*innen auch in der Fremdsprache über eine bessere Lesekompetenz verfügen als weniger kompetente Leser*innen in der Erstsprache (Rösler, 2023, S. 143-144). Laut Meireles (2006, S. 303) laufen beim Lesen in der Erst- und Fremdsprache dieselben mentalen Prozesse ab und auch die Faktoren, die das Leseverstehen beeinflussen, sind identisch. Allerdings gibt es bedeutende Unterschiede beim Vorwissen und auch beim Grad der Automatisierung der einzelnen Verarbeitungsschritte (Meireles, 2006, S. 303). Ehlers (2006, S. 33) nennt die niedrigere Lesegeschwindigkeit und die kürzere Dauer, in der Textinformationen im Gedächtnis behalten werden können, als Unterschiede zum Lesen in der Erstsprache. Außerdem beeinträchtigt das fehlende Weltwissen und die verminderte Inferierfähigkeit der

Fremdsprachenlerner*innen das Leseverstehen in einer Fremdsprache (Ehlers, 2006, S. 33). Aus diesen Unterschieden und Schwierigkeiten beim Lesen in der Fremdsprache zeigt sich, dass die Fertigkeit *Lesen* im Fremdsprachenunterricht einer gezielten Förderung bedarf. Im Folgenden werden einige relevante Aspekte der Lesedidaktik beleuchtet.

2.2.2 Lesestile

Je nach Zweck, Interesse, Motivation und Leseziel werden unterschiedliche Lese- und Verstehensstile angewendet (Meireles, 2006, S. 302; Roll, 2021, S. 275; Rösler, 2023, S. 145). Die Lerner*innen müssen sich dessen bewusst werden und hierfür sollen im Unterricht verschiedene Lesestile ausprobiert werden (Rösler, 2023, S. 145). Die Lesestile können sowohl nacheinander eingesetzt als auch miteinander kombiniert werden (Roll, 2021, S. 275).

Die häufigsten Lesestile sind das orientierende Lesen, das kursorische Lesen, das selektive und das detaillierte Lesen (Ehlers, 2006, S. 36; Roll, 2021, S. 275): Beim orientierenden (oder globalen) Lesen fallen zunächst der Titel oder Schlüsselwörter auf. Ein*e Leser*in bekommt einen ersten Eindruck vom Text (Meireles, 2006, S. 302) und entscheidet, ob der Text interessant ist (Häussermann & Piepho, 1996, S. 289). Beim kursorischen (oder überfliegenden) Lesen ist es das Ziel, einen globalen Textindruck zu erhalten (Roll, 2021, S. 275). Häussermann und Piepho (1996, S. 289) sprechen hier von „Mustern“ und erläutern, dass es dabei darum geht, die Struktur und die wichtigsten Aussagen des Textes zu erfassen. Ein Text kann auf diese Weise rasch, aber nur oberflächlich aufgenommen werden (Meireles, 2006, S. 302). Beim selektiven (oder auch selegierenden) Lesen sollen dem Text bestimmte Informationen entnommen werden, die von Interesse sind. Dabei werden jene Aspekte außer Acht gelassen, die nicht relevant sind (Rösler, 2023, S. 145). Zum Beispiel werden bei einem Veranstaltungsplakat nur das Datum und die Uhrzeit berücksichtigt (Häussermann & Piepho, 1996, S. 289). Das detaillierte (auch totale) Lesen zielt darauf ab, den Text umfassend und in seinen Einzelheiten zu verstehen, sowohl inhaltlich als auch formell (Rösler, 2023, S. 145). Dieser Lesestil wird auch „Verweilen“ genannt (Häussermann & Piepho, 1996, S. 289; Meireles, 2006, S. 303). Die einzelnen Lesestile können nicht immer klar voneinander getrennt werden und sie können sich auch überschneiden (Häussermann & Piepho, 1996). Häussermann

und Piepho (1996, S. 312) schlagen vor, bei einem Text mehrere und unterschiedliche Lesestile anzuwenden.

2.2.3 Lesestrategien

Lesestrategien sind laut Rosebrock (2012, S. 8) „[...] mentale Schritte, mit denen man sich einen Text gezielt und bewusst eigenständig erarbeitet.“ Sie zielen vor allem darauf ab, den Inhalt eines Textes zu erfassen. Die Autorin unterscheidet wiederholende Lesestrategien (z.B. erneut lesen oder zusammenfassen), ordnende Lesestrategien (Schlüsselstellen im Text markieren, Aufbau des Textes untersuchen) und elaborierende Lesestrategien (z.B. Fragen formulieren oder eigene Erfahrungen mit dem Gelesenen in Verbindung bringen (Rosebrock, 2012, S. 7). Ehlers (2006, S. 36-37) unterteilt die Lesestrategien in kognitive und metakognitive Strategien. Kognitive Lesestrategien werden direkt an einem Text angewendet. Metakognitive Strategien dienen hingegen der Regulation des Verstehensprozesses, sie können ihn kontrollieren und steuern (Ehlers, 2006, S. 37). Die Autorin nennt u.a. die Selektion von wichtigen und unwichtigen Informationen, das Bilden von Kategorien, das Antizipieren und Inferieren sowie das Miteinbeziehen von Hintergrundwissen als kognitive Lesestrategien (Ehlers, 2006, S. 36). Beispiele für metakognitive Strategien sind das Konzentrieren auf Hauptgedanken, das Formulieren von Fragen zum Text, die Planung von Hilfsmitteln, das Kontrollieren der einzelnen Etappen des Leseprozesses oder das anschließende Bewerten der Ergebnisse (Ehlers, 2006, S. 37; Rösler, 2023, S. 146).

Laut Ehlers (2006, S. 36-37) ist es entscheidend, dass Lesestrategien nicht nur eingeübt, sondern auch reflektiert werden: Der Zweck von Strategien muss den Lerner*innen bewusst gemacht werden, damit sie ihnen auch für zukünftige Lektüren und Verstehensaufgaben zur Verfügung stehen können. Dass Strategien für Fremdsprachenlerner*innen nützlich sind, sollen auch zwei empirische Studien aufzeigen: Cosentino (2014) hat untersucht, inwiefern sich die Vermittlung inferenzieller und grundgrammatischer Strategien auf das Leseverstehen auswirkt. Inferenzen bezeichnen das Ableiten neuer semantischer Informationen, die Leser*innen für ein umfassendes Leseverstehen benötigen (Cosentino, 2014, S. 76). Die Grundgrammatik umfasst jene Regeln einer Sprache, die den grundlegenden Satzaufbau

definieren und es ermöglichen, eine Vielzahl an Sätzen auf ähnliche Art zu bilden und zu erfassen (Cosentino, 2014, S. 77). Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass die Vermittlung von Strategien zu besseren Ergebnissen hinsichtlich des Textverstehens führt. Ebenso gaben die Teilnehmer*innen in der dazu durchgeführten Befragung an, dass das Wissen über solche Strategien hilfreich sei (Cosentino, 2014, S. 81; 83-84). Bruen (2020) hat eine empirische Studie durchgeführt, um zu erfahren, welche Strategien Fremdsprachenlernende anwenden, um einen Text zu verstehen. Dabei fand die Autorin heraus, dass verschiedene Strategien eingesetzt werden, aber am häufigsten wurden kognitive (zum Beispiel ein unbekanntes Wort im Wörterbuch suchen) und kompensatorische (zum Beispiel ein Wort aus dem Kontext erschließen) Strategien genannt. Außerdem legen die Ergebnisse nahe, dass es signifikante Unterschiede in Bezug auf die Fähigkeit der Lerner*innen, eine Strategie angemessen zu nutzen, gibt. Dieser Punkt deutet – laut dieser Untersuchung – darauf hin, dass die Fähigkeiten, eine geeignete Strategie anzuwenden, vermutlich mit einem verbesserten Leseverstehen verbunden sind (Bruen, 2020, S. 180-184).

Lesestrategien sollen laut Meireles (2006, S. 310) im Fremdsprachenunterricht ausprobiert und trainiert werden, damit die Lerner*innen Werkzeuge erhalten, die das selbstständige Lesen fördern. Hierfür sollen jene Strategien, die aus der Erstsprache bereits bekannt sind, bewusst gemacht werden, für den neuen Kontext adaptiert und schließlich erneut automatisiert werden (Meireles, 2006, S. 310).

2.2.4 (Differenzierte) Aufgabentypen beim Lesekompetenztraining

Um die Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht zu fördern, gibt es eine große Anzahl an verschiedenen Aufgabenstellungen, die meist in die Phasen *vor*, *während* und *nach* der Lektüre eingeteilt werden (Ehlers, 2006, S. 35). Dabei ist es wichtig, die Lerner*innen für verschiedene Lesestile sowie für den Einsatz von Lesestrategien zu sensibilisieren und diese im Unterricht zu trainieren (Ehlers, 2006, S. 37; Rosebrock, 2012, S. 145).

Gemäß Rösler (2023, S. 141-142) sprach man während langer Zeit vom „Lernlesen“, wenn aus Texten vor allem neue Lexik oder Grammatik erarbeitet werden sollte. Hier war das Wort-für-

Wort-Lesen gewöhnlich, bei dem jedes einzelne Wort verstanden werden sollte. Auch bei Sprachlern-Anfänger*innen ist diese Art von Lesen noch bestimmend, jedoch kommt diese Art beim Lesen von Texten in der Erstsprache oder bei gut beherrschten Sprachen kaum vor und fördert auch nicht wirklich das Verstehen des Textes. Aus diesem Grund sollte im Fremdsprachenunterricht bereits auf niedrigem Niveau das interessens- und informationsgeleitete Lesen gefördert werden, das auch Anfänger*innen Erfolge und somit mehr Motivation bringt (Rösler, 2023, S. 141-142). Aus dieser Perspektive hat sich der Fokus auf bestimmte Verstehensstrategien und Aufgabentypen entwickelt (Rösler, 2023, S. 146).

Wie eingangs bereits erwähnt, werden die Aufgaben für gewöhnlich in die Etappen *vor* dem Lesen, *während* des Lesens sowie *nach* dem Lesen eingeteilt. Jede Phase beinhaltet dabei unterschiedliche Zielsetzungen (Ehlers, 2006, S. 36). Die drei Phasen werden im Folgenden kurz erläutert. Die Phase *vor* dem Lesen soll eine Vorentlastung darstellen und auf den Text vorbereiten. Hier werden das Vorwissen aktiviert oder Assoziationen zu eigenen Erfahrungen und Emotionen hergestellt (Rösler, 2023, S. 147). Außerdem wird auch das Interesse der Lerner*innen und ihre Aufmerksamkeit fokussiert (Henseler & Surkamp, 2010, S. 17). Typisch für diese Phase ist die Arbeit mit Bildern, Assoziogrammen oder das Bilden von Hypothesen (Rösler, 2023, S. 147). Darüber hinaus wird häufig die Textsorte thematisiert (Hilsendegen & Kirschbaum, 2023, S. 35). Hilsendegen und Kirschbaum (2023, S. 35) zufolge eignet sich die Arbeit mit Mindmaps besonders gut, um bei der inhaltlichen und/oder sprachlichen Vorbereitung auf den Text zu binnendifferenzieren. Weiters könnte durch den Einsatz verschiedener Sozialformen auch eine soziale Differenzierung vorgenommen werden (Hilsendegen & Kirschbaum, 2023, S. 35).

Während des Lesens können unterschiedliche Aufgaben eingesetzt werden. Sie dienen dazu, den Text inhaltlich zu erarbeiten. Rösler (2023, S. 147) schlägt vor, mit Schlüsselwörtern zu arbeiten, Hypothesen aufzustellen und diese zu überprüfen, wichtige von unwichtigen Informationen zu trennen oder inhaltbezogene Fragen zu beantworten. Außerdem merkt der Autor an, dass Aufgaben zu den verschiedenen Lesestilen oder für das Bewusstmachen von Lesestrategien angewendet werden können (Rösler, 2023, S. 147). Häussermann und Piepho (1996, S. 303-308) führen an, dass die Aufgaben während des Lesens etwa Fragen zum Text

enthalten können sowie Aussagen, die als richtig oder falsch bewertet werden müssen. Den Autoren zufolge könnten die Leser*innen auch versuchen, den Text graphisch darzustellen. Hilsendegen und Kirschbaum (2023, S. 36) empfehlen für ein binnendifferenziertes Vorgehen die Beschäftigung mit der Überschrift bzw. mit Zwischenüberschriften. Je nach Schwierigkeit können Titel vorgegeben werden oder selbstständig formuliert werden lassen. Eine weitere Aufgabenstellung für diese Phase ist das Verfassen einer Zusammenfassung. Dies kann – je nach Anforderungsniveau – anhand eines vorgegebenen Lückentextes vorgenommen werden oder auch in einer freieren Variante sowie schriftlich oder mündlich erfolgen (Hilsendegen & Kirschbaum, 2023, S. 36).

Die Phase *nach* dem Lesen konzentriert sich einerseits darauf, das Leseverstehen zu überprüfen und andererseits eine Anschlusskommunikation zu fördern. Die Informationen aus dem Text könnten in einen anderen Kontext gesetzt werden und zum Beispiel in einer schriftlich-produktiven Aufgabe angewendet werden (Häussermann & Piepho, 1996, S. 319; Rösler, 2023, S. 148). Laut Hilsendegen und Kirschbaum (2023, S. 37) können hierbei Lerner*innen mit niedrigerem Kompetenzniveau mehr Redemittel oder auch Beispieltexte zur Verfügung gestellt werden. Eine weitere Möglichkeit zur Binnendifferenzierung besteht darin, dass die Lerner*innen zunächst in Partner*innenarbeit Ideen sammeln oder dass die Textsorte im Plenum genauer besprochen wird (Hilsendegen & Kirschbaum, 2023, S. 37). Bei literarischen Texten könnte Ehlers (2006, S. 35) zufolge eine Vorgeschichte geschrieben werden oder die Geschichte aus der Perspektive einer anderen Figur umformuliert werden. Wie Hilsendegen und Kirschbaum (2023, S. 37) schreiben, bietet die mündliche Produktion viele Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung, da einerseits enger mit dem Text gearbeitet werden kann und andererseits eher freie und kreative Aufgaben eingesetzt werden können. Aber nicht nur bei der Aufgabenstellung, sondern auch hinsichtlich der erwarteten Produkte sowie der Bewertung der Resultate kann die Binnendifferenzierung berücksichtigt werden (Hilsendegen & Kirschbaum, 2023, S. 37). Weiters kann der Text auch dazu dienen, sprachliche Strukturen zu erarbeiten. Laut Lutjeharms (2016, S. 99) können Übungen zu Lexik oder Grammatik anhand von Texten entworfen werden. Sie merkt an, dass auch solche Übungen das Leseverstehen verbessern können.

Die Darstellung der Phasen *vor*, *während* und *nach* der Lektüre zeigt, dass die Aufgaben sehr vielfältig sein können. Vor allem im Anfänger*innenunterricht kann es sinnvoll sein, verschiedene Aufgaben zu einem Text einzusetzen, denn die mehrmalige Auseinandersetzung mit dem Sprachmaterial fördert auch dessen Behalten (Lutjeharms, 2016, S. 100). Laut Rösler (2023, S. 140) ist es hilfreich, gerade beim Erproben unterschiedlicher Lesestrategien oder Lesestile, die Fertigkeit *Lesen* isoliert zu trainieren. Nichtsdestotrotz sollten die verschiedenen Fertigkeiten im Fremdsprachunterricht miteinander verbunden werden, so wie dies auch für außerunterrichtliche Situationen charakteristisch ist (Rösler, 2023, S. 140-141). Diese Verflechtung der Fertigkeiten kann vor allem in der Phase *nach* dem Lesen vorgenommen werden.

2.3 Künstliche Intelligenz in der Lesedidaktik

Angeichts der jüngst zunehmenden Verbreitung und verbesserten Zugänglichkeit von Tools, die auf Künstlicher Intelligenz (KI) basieren, gewinnt die Frage nach deren Einsatzmöglichkeiten in der Didaktik an Bedeutung. Um Lesetexte bzw. Aufgabenstellungen zu Lesetexten je nach Lernniveau zu ändern bzw. zu generieren, könnten diese Tools besonders nützlich sein. In diesem Abschnitt wird zunächst definiert, was Künstliche Intelligenz ist, und erläutert, worum es sich bei Text- und Bildgenerierung handelt. Anschließend wird auf die Einsatzmöglichkeiten von KI in Lern- und Lehrprozessen und besonders in der Lesedidaktik eingegangen. In den Kapiteln 2.3.3 und 2.3.4 werden einige Tools vorgestellt und auch die Erstellung von Prompts thematisiert. Abschließend folgt ein Überblick über den Forschungsstand.

2.3.1 Definitionen

Auch wenn KI vor allem erst durch die Einführung von ChatGPT 2022 eine breite Masse erreicht hat, ist das Konzept nicht neu. Bereits 1955 wurde der Begriff *Artificial Intelligence* von John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester und Claude Shannon im Zuge eines Forschungsprojekts verwendet: Die Konferenz namens *Dartmouth Summer Research Project*

on *Artificial Intelligence* (1956) der vier Wissenschaftler stellt den Beginn von KI als wissenschaftliches Fach dar (De Florio-Hansen, 2020, S. 41-42). Einer der wichtigsten Vorreiter auf dem Gebiet der KI ist jedoch der britische Mathematiker Alan Turing mit der Turing-Maschine (1936) und dem Turing Test (1950), welche wichtige Vorarbeiten leisteten (De Florio-Hansen, 2020, S. 42-43). Ohne dabei auf technische Details einzugehen, soll hiermit betont werden, dass die Wurzeln von KI bereits weiter zurückliegen, als häufig angenommen wird. Die Fortschritte der KI waren besonders seit der Jahrtausendwende beträchtlich, was u.a. mit der Weiterentwicklung von Algorithmen und *Machine Learning* zusammenhängt (De Florio-Hansen, 2020, S. 50-51). De Florio-Hansen (2020, S. 49) bezeichnet einen Algorithmus als „eine eindeutige Handlungsvorschrift zur Lösung von Problemen“. Beim maschinellen Lernen identifiziert die KI in einer Menge von Daten bestimmte Muster und kann diese auf neue Daten übertragen (De Florio-Hansen, 2020, S. 51).

Eine einheitliche Definition von KI existiert nicht. Deshalb wird hier anhand verschiedener Erklärungen erläutert, worum es sich bei KI handelt und wie der Begriff in dieser Arbeit verstanden wird. Künstliche Intelligenz bezeichnet dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) zufolge „Systeme, mit einem intelligenten (selbstlernendem) Verhalten, die ihre Umgebung analysieren und mit einem gewissen Grad an Autonomie handeln“ (BMBWF, o. J.). Das europäische Parlament definiert KI als „die Fähigkeit einer Maschine menschliche Fähigkeiten wie logisches Denken, Lernen, Planen und Kreativität zu imitieren“ (Europäisches Parlament, 2023). In dieser Definition wird deutlich, dass KI menschliche Fähigkeiten lediglich nachahmt.

KI-basierte Tools sind heutzutage bereits vielfältig und werden in verschiedenen Kontexten eingesetzt. Die bekanntesten Beispiele sind aktuell der Textgenerator *ChatGPT* von OpenAI oder der Schreib- und Korrekturassistenten *DeepL Write*. Auch die maschinellen Übersetzungstools *Google Translate* und *DeepL Translate* basieren auf KI. Mehrere Sprachlern-Apps arbeiten mit einer intelligenten Software, zum Beispiel *Duolingo*, *Babbel* oder *Memrise*. Bekannte Anwendungen für die Bildgenerierung sind *OpenAI Dall-E 2*, *StableDiffusion*, *Runway* oder *Midjourney*, aber auch *ChatGPT* ist in der Lage, Bilder zu

erstellen. Weiters gibt es u.a. KI-basierte Anwendungen für die Erstellung von Codes, von Musik, von Transkriptionen oder zur Erkennung KI-generierter Texte (Köbis 2023, S. 40-41).

Zwei Funktionen von KI, auf die im Zuge dieser Arbeit besonders eingegangen wird, sind einerseits die Textgenerierung und andererseits die Bildgenerierung. KI-Modelle, die zur Generierung von Inhalten in der Lage sind, werden als „Generative KI“ bezeichnet. Sie stützt sich dabei auf *Large Language Models*. Diese großen Sprachmodelle werden mithilfe beträchtlicher Datenmengen trainiert, wodurch Muster erkannt und Vorhersagen getroffen werden können (Köbis, 2023, S. 36).

2.3.2 KI in Lehrprozessen

Der Einsatz von KI in Schulen sowie im Bildungskontext stellt sowohl Potenziale für Lerner*innen als auch für Lehrer*innen dar. Im Zuge dieser Arbeit wird ausschließlich die Perspektive von Lehrkräften thematisiert. Für sie bietet die generative KI eine Vielzahl an Möglichkeiten für den Unterricht, sowohl für dessen Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung.

Hattenhauer (2024, S. 137) legt dar, dass KI für die Planung von Unterrichtsstunden sowie für die Anfertigung von Lehrplänen eingesetzt werden kann. Darüber hinaus kann mithilfe von KI Material für den Unterricht erstellt werden und spezifisch an das Thema, die Interessen oder das Lernniveau der Lerner*innen angepasst werden (Hattenhauer, 2024, S. 133). Köbis (2023) zufolge können verschiedene Arten von Texten generiert, erweitert, gekürzt, analysiert oder zusammengefasst werden. Beispiele hierfür sind Lesetexte für ein bestimmtes Sprachniveau, Übungen und Aufgaben zu einem Thema, Musterlösungen oder landeskundliche Texte. Die Bildgenerierung kann im Unterricht etwa dafür verwendet werden, Illustrationen zu erstellen um Lerninhalte, Wortschatz oder Texte zu visualisieren. Auch für die Bildbeschreibung kann die KI-basierte Generierung von Nutzen sein (Köbis, 2023, S. 40). Darüber hinaus bietet KI auch für die Nachbereitung von Unterricht einige Vorteile. Hattenhauer (2024, S. 140) führt etwa an, dass KI bei der Korrektur von Texten behilflich sein kann.

In einem Leitfaden des BMBWF werden ebenso die Potenziale von KI für Lehr- und Lernprozesse thematisiert. Darunter finden sich die Aspekte „Individualisierung von Lernprozessen“ sowie „Unterstützung von Lehrpersonen“ mit konkreten Beispielen:

- „Auch einfachere oder herausforderndere Versionen von Texten könnten zur Verfügung gestellt werden, um Schüler[*]innen auch im Sinne der Differenzierung individuell zu fördern oder zu fordern“. (BMBWF, 2023, S. 11)
- „Lehrkräfte können bei der Erstellung von Varianten von Aufgabenstellungen, deren Umformulierung, Verallgemeinerung oder Präzisierung unterstützt werden.“ (BMBWF, 2023, S. 11)

Wie hier bereits deutlich wird, sind die Möglichkeiten zum Einsatz von KI zahlreich. Der Fokus dieser Arbeit liegt, wie bereits erwähnt, darin, binnendifferenzierte Aufgaben zu erstellen, um den unterschiedlichen Lernniveaus der Lerner*innen innerhalb einer Gruppe gerecht zu werden.

2.3.3 KI-basierte Tools

Einige text- sowie bildgenerierende KI-Tools, die für die Erstellung der binnendifferenzierten Aufgaben im Lesekompetenztraining relevant sind, sollen im Folgenden dargestellt werden. Der aktuell bekannteste Chatbot ist *ChatGPT*. *ChatGPT* wurde von der US-amerikanischen Firma OpenAI entwickelt und im November 2022 vorgestellt (OpenAI, 2022). Diesem KI-Modell liegt der *Generative Pre-trained Transformer*-Ansatz (GPT) zu Grunde und es wurde so trainiert, dass es natürliche Sprache verarbeiten und generieren kann (Führer & Nix, 2023, S. 3). Vom KI-Tool *Neuroflash* wird das GPT-Sprachmodell wie folgt definiert:

GPT-3.5/GPT-4o sind autoregressive Sprachmodelle, die von OpenAI entwickelt und veröffentlicht wurden. Sie basieren auf einem gigantischen neuronalen Netzwerk und können mit minimalen Eingaben selbstständig Text hinzufügen und verfassen. GPT ist der größte Natural Language Processing Transformer (NLP), der menschliche Denk- und Argumentationsmuster genau und effektiv reproduzieren kann. Die erzeugten Texte sind so gut geschrieben, dass Leser sie nicht mehr von menschlich geschriebenen Texten unterscheiden können. (neuroflash, o.J.)

ChatGPT kann somit auf Anweisungen – sogenannte Prompts (s. Kap. 2.3.4) – Antworten formulieren (OpenAI, 2022). Die Konversationen, die ein*e User*in mit diesem Chatbot führen kann, ähneln einer Unterhaltung zwischen Menschen (Führer & Nix, 2023, S. 3). Neben der Generierung von Text können mithilfe von *ChatGPT* auch Bilder erstellt werden (OpenAI, 2022). *ChatGPT* war der erste für die breite Masse zugängliche Chatbot und hat die Entwicklungen in diesem Bereich besonders angetrieben, was durch die dargestellte Entwicklung bzw. Veröffentlichung zahlreicher weiterer KI-gestützter Chatbots unterstrichen wird.

Ein weiteres Beispiel ist *Le Chat*, „a multilingual conversational assistant“ (Mistral, 2024). Es handelt sich dabei um einen KI-Chatbot der französischen Firma Mistral, der am 26. Februar 2024 veröffentlicht wurde. *Claude* ist ein KI-Plattform der Firma Anthropic zur Text- und Codegenerierung. Sie ist in den folgenden Bereichen besonders leistungstark: Sprache, logisches Denken, Analyse und Programmierung. Außerdem soll *Claude* hinsichtlich ethischer Standards und Sicherheit überzeugend und vertrauenswürdig sein (Anthropic, o.J.). Die KI kann auch Illustrationen erstellen. *Copilot* wurde von Microsoft entwickelt und kann sowohl Text als auch Bilder erstellen. Dieser „digitale Begleiter“ kann Fragen beantworten, recherchieren, übersetzen oder bei kreativen Arbeiten behilflich sein (Microsoft, o.J.). *DeepSeek* ist ein KI-Assistent der chinesischen Firma DeepSeek und kann zur Textgenerierung verwendet werden. Die App wurde Mitte Jänner 2025 veröffentlicht (DeepSeek, 2025). *Gemini* ist ein von Google entwickelter KI-Assistent, der sowohl Text als auch Bilder generieren kann. Er wurde 2023 veröffentlicht (Google, o.J.). Neuroflash ist eine Firma aus Deutschland, die KI-gestützte Software entwickelt und auf Content-Erstellung und somit auf den Bereich Marketing spezialisiert ist. Der integrierte Chatbot *Chatflash* kann Texte generieren und er basiert auf den Sprachmodellen GPT-3.5/GPT-4o von OpenAI. Weiters können innerhalb der Anwendung Bilder erstellt werden (neuroflash, o.J.). Ein Tool, das keinen Text, sondern Bilder generieren kann, ist u.a. der AI Image Generator *Magic Media* von Canva (Canva, o.J.).

2.3.4 Prompts erstellen

Prompts sind „Anweisungen oder Befehle, die über die Tastatur eingegeben werden“ und zur Kommunikation mit Chatbots dienen (Hattenhauer, 2024, S. 16). Dabei kann es sich auch um Fragen handeln, die an das Sprachmodell gestellt werden und das Ziel haben, eine „bestimmte Antwort oder Aktion zu provozieren“ (chatopenai.de, ChatGPT Prompt Beispiele, o.J.). Bei Chatbots wie *ChatGPT* und *Claude* sind Prompts somit der Input im Chatfenster, auf den anschließend eine Antwort generiert wird.

Die Qualität dieser Prompts beeinflusst die Qualität der Antworten, die eine KI generiert. Deshalb ist es notwendig, sich damit auseinanderzusetzen, wie Anweisungen an KI verfasst werden sollen, um nützliche Ergebnisse zu erhalten. Für das sogenannte „Prompt Engineering“ gibt es zahlreiche Hinweise: Für den Umgang mit *ChatGPT* werden auf der Website chatopenai.de Tipps zur Nutzung des KI-Chatbots präsentiert. Zunächst sollen Fragen präzise formuliert werden. Durch die Angabe des Zwecks kann die Anfrage verfeinert werden. Weiters wird empfohlen, der KI eine Rolle zuzuordnen (chatopenai.de, ChatGPT Deutsch, o.J.). Ebenso gibt Google (Lehmann, 2024) einige Hinweise zum Umgang mit dem KI-Chatbot *Gemini*: Nutzer*innen sollen natürliche Sprache verwenden, konkrete und kontextualisierte Anweisungen geben und „eine Persona“ vergeben. Bei Unsicherheit könnte auch einfach der Chatbot gefragt werden, welche Informationen er benötigt, um eine hilfreiche Antwort zu generieren (Lehmann, 2024). Die Autorin schlägt vor, sich bei der Formulierung von Prompts an diese Struktur zu halten: Persona, Aufgabe, Kontext, Format.

Auch Lordick (2023) und Tabatabaian (2024, S. 1) zufolge sorgen spezifische, konkrete und klar formulierte Prompts für bessere Outputs. Da beim Chatten mit einem Sprachmodell im Gegensatz zu Gesprächen zwischen Menschen weder Kontext noch Situierung vorhanden sind, müssen diese beiden Aspekte von dem*der Nutzer*in geschaffen werden (Lordick, 2023). Indem dem KI-Tool ein Kontext gegeben wird, sind die Antworten in der Regel relevanter und akkurater (Tabatabaian, 2024, S. 2). Weiters sollte auf suggestive Formulierungen in den Prompts verzichtet werden und stattdessen sollten Nutzer*innen neutrale und möglichst wertfreie Anweisungen geben (Tabatabaian, 2024, S. 2).

Prompts können unterschiedlich formuliert werden. Tabatabaian (2024, S. 2-3) unterscheidet zwischen vier Arten: interrogative, imperative, deklarative und gesprächsbezogene Prompts. Interrogative Prompts sind als Frage formuliert und sind vor allem dann nützlich, wenn eine spezifische Antwort gesucht wird, z.B. im Lehr- und Lernkontext bei der Suche nach bestimmten Informationen. Ein Beispiel für einen interrogativen Prompt lautet: „Wie viele Fälle gibt es in der deutschen Sprache?“ Im Gegensatz dazu sind imperative Prompts Befehle, die das Sprachmodell dazu auffordern, eine bestimmte Aktion auszuführen oder einen bestimmten Inhalt zu generieren. Ein Beispiel hierfür wäre: „Verfasse eine kreative Geschichte über eine Reise zum Mars“. Deklarative Prompts enthalten eine Aussage oder eine Behauptung und sind besonders nützlich, um den Kontext oder eine Situation zu beschreiben. Sie können eine Aufforderung oder eine Frage ergänzen. Die vierte Art der Formulierung laut Tabatabaian (2024) sind gesprächsbezogene (*conversational*) Prompts. Diese zielen auf eine natürliche und dialogorientierte Interaktion ab. Oft enthalten sie Begrüßungen und Formulierungen wie „Erzähl mir von ...“.

Ein bekanntes Modell zur Formulierung von Prompts stammt von Rob Lennon und wird als „Mega-Prompt“ bezeichnet. Dieses Konzept umfasst die folgenden sechs Stufen: Rolle, Aufgabe, Arbeitsschritte, Kontext, Ziel und Format des Outputs (Lennon, 2023).

Ein weiteres nützliches Format für die Formulierung von Prompts ist der *Role-Goal-Context Style* (Tabatabaian, 2024, S. 5). Wie der Name bereits offenbart, besteht ein Prompt nach diesem Muster aus drei Teilen. Dem Sprachmodell wird zunächst eine Rolle zugeordnet, z.B. ein bestimmter Beruf oder ein bestimmter Charakter. Danach wird erläutert, welches Ziel durch die Antwort der KI erreicht werden soll – dabei kann es sich um das Lösen eines Problems oder um die Beantwortung einer Frage handeln. Schließlich dient die Beschreibung des Kontexts dazu, bedeutungsvolle Antworten zu erhalten (Tabatabaian, 2024, S. 5).

2.3.5 Forschungsstand: KI im DaF/Z-Bereich

KI in DaF/Z ist laut Köbis (2023, S. 33-34) ein interdisziplinäres Feld innerhalb der Informatik, der Linguistik und der Pädagogik. Es gibt somit Überschneidungen zwischen verschiedenen

Forschungsfeldern, was es zu einer komplexen Thematik macht. In diesem Kapitel soll die bisherige Forschung in diesem Bereich dargestellt werden und es sollen auch Forschungslücken aufgezeigt werden.

Nach einer ausgedehnten Recherche mittels verschiedener Suchmaschinen auf Plattformen und in mehreren fachdidaktischen Journals konnte festgestellt werden, dass in den letzten fünf Jahren einige Forschungsbeiträge zum Einsatz von KI im Unterricht veröffentlicht wurden. Jedoch sind noch wenige Forschungen auf den DaF/DaZ-Bereich spezialisiert und auch die Lesedidaktik findet noch wenig Bedeutung. Einige ausgewählte Beiträge sollen im Folgenden exemplarisch dargestellt werden.

Daniela Hartmann (2021) gibt in ihrem Beitrag *Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance* zunächst einen allgemeinen Überblick über KI im Fremdsprachenunterricht. Der Fokus des Artikels liegt aber darauf, wie KI für das Schreiben eingesetzt werden kann. Sie stellt verschiedene Anwendungen zur Textgenerierung vor und diskutiert deren Einsatz in Hinblick auf didaktische und methodische Aspekte (Hartmann, 2021).

Der Artikel *Künstliche Intelligenz in der DaF/DaZ-Lehre: Theoretischer Überblick und praktischer Einsatz* von Laura Köbis (2023) ist eine Einführung zum Einsatz von KI im Unterricht. Die Autorin zeigt sowohl die Chancen als auch die Schwierigkeiten auf, die sich durch die Verwendung von KI ergeben. Weiters systematisiert sie KI-basierte Tools, die für den DaF/Z-Unterricht hilfreich sein können.

Das Einführungspapier *KI für AI-nsteiger – Künstliche Intelligenz im Kontext DaF/DaZ* von Hoffmann et al. (2024) führt sowohl mit theoretischen als auch praktischen Zugängen in das Thema KI ein. Anhand verschiedener KI-basierter Tools werden Möglichkeiten für den DaF/DaZ-Unterricht aufgezeigt (Hoffmann et al., 2024).

Mehrere Autor*innen haben auch Beiträge mit einem spezifischen Schwerpunkt in Bezug auf KI und Didaktik verfasst. Führer und Nix (2023) untersuchten, wie die Interaktion mit ChatGPT den Lerner*innen beim Erschließen von literarischen Texten behilflich sein kann. Bahr et al. (2024) stellen in ihrem Artikel *Textgenerierende KI zur Erleichterung der Arbeit*

von Lehrpersonen? Ein Vorschlag am Beispiel der Aufgabendifferenzierung mithilfe von ChatGPT dar, wie anhand von KI-basierten Tools differenzierte Aufgaben im schulischen Deutschunterricht erstellt werden können. Sie zeigen die Möglichkeiten und Herausforderungen auf, die sich daraus ergeben (Bahr et al., 2024).

3 Methodisches Vorgehen

Das vorliegende Kapitel präsentiert das Forschungsvorhaben, das im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführt wird, und die dafür eingesetzte Methodik. Im ersten Unterkapitel wird das Forschungsdesign skizziert: Es stellt die Aktionsforschung, dessen Ziele und Gütekriterien vor. Weiters umfasst es den Aufbau dieser Forschung. Danach (Kapitel 3.2) wird auf die Datenerhebung und deren Rahmenbedingungen sowie auf die dafür verwendeten Instrumente eingegangen. Die Wahl der Erhebungsinstrumente wird in Bezug auf das Forschungsvorhaben begründet. In den abschließenden Unterkapiteln (Kap. 3.3 und 3.4) wird erläutert, wie die erhobenen Daten aufbereitet und analysiert werden.

3.1 Forschungsdesign: die Aktionsforschung

Um das Unterrichtskonzept zum binnendifferenzierten Lesekompetenztraining, das im Kapitel 4 dargestellt wird, in der Praxis zu erproben, wird eine Aktionsforschung durchgeführt. Die Aktionsforschung ist laut Caspari und Grünewald (2022, S. 69) ein prototypisches Forschungsdesign, das aus einer mehr oder weniger fixierten Abfolge von Verfahren und Elementen besteht, um unterrichtspraktische Fragen zu untersuchen. Dabei kann es laut den Autor*innen (S. 69) weder klar dem qualitativen noch dem quantitativen Forschungsparadigma zugeordnet werden. Die Rahmenbedingungen sowie die einzelnen Schritte der Aktionsforschung werden nachfolgend detailliert beschrieben.

3.1.1 Gegenstand und Frage der Untersuchung

Das Ziel dieser Masterarbeit besteht darin zu untersuchen, wie eine leistungsorientierte Binnendifferenzierung im Lese-Unterricht mit erwachsenen DaF/Z-Lerner*innen erfolgreich umgesetzt werden kann. Die Forschungsfrage lautet wie folgt: *Welche Aufgabenstellungen erweisen sich als nützlich in einem binnendifferenzierten Lesekompetenztraining?* Auf diese Frage sollen durch die Aktionsforschung Antworten gefunden werden.

3.1.2 Ziele und Ablauf der Aktionsforschung

Die Aktionsforschung ist ein Ansatz, in dem Lehrpersonen ihren eigenen Unterricht erforschen (Caspari & Grünewald, 2022, S. 75). Doch Unterrichtssituationen zu untersuchen ist aufgrund ihrer Komplexität eine Herausforderung (Feldmeier, 2014, S. 255). Dem Autor zufolge trifft dieser Aspekt vor allem auf heterogene Lerner*innengruppen zu und er nennt als Beispiel den DaF/Z-Unterricht in der Erwachsenenbildung (Feldmeier, 2014, S. 255). Nichtsdestotrotz scheint die Aktionsforschung ein geeigneter Ansatz für diesen vielschichtigen Lehr- und Lernkontext zu sein, denn sie bezieht meist unterschiedliche Forschungsinstrumente sowie Perspektiven mit ein (Caspari & Grünewald, 2022, S. 75). Zudem nennt Burns (2010, S. 7) die Nähe zu den Unterrichtssituationen als Potenzial der Aktionsforschung.

Die Aktionsforschung ist somit eine Praxisforschung, die Theorie und Praxis verbindet, wobei die praktische Perspektive überwiegt (Caspari & Grünewald, 2022, S. 74). Zu Beginn der Aktionsforschung steht stets das Ziel, den eigenen Unterricht zu verbessern (Feldmeier, 2014, S. 259). Dieser Wunsch kann sich, laut Feldmeier (2014, S. 263), aus einem Problem oder einer Schwierigkeit im Unterrichtsgeschehen oder auch aus einer offenen Frage entwickeln.

Altrichter et al. (2018, S. 11) fassen die Motivation der Aktionsforschung wie folgt zusammen: „Aktionsforschung soll Lehrkräften und Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen.“ Die Lehrperson ist dabei laut Caspari und Grünewald (2022, S. 79) als „reflektierende*r Praktiker*in“ zu verstehen, denn er*sie ist sowohl Forscher*in der eigenen Unterrichtspraxis als auch Teilnehmer*in darin (Burns, 2010, S. 2). Verschiedene Autor*innen (Burns, 2010, S. 2; Caspari & Grünewald, 2022, S. 74; Feldmeier, 2014, S. 261) erklären weiters, dass man von Aktionsforschung sprechen kann, wenn systematisch, intersubjektiv nachvollziehbar, selbstreflexiv sowie kritisch vorgegangen wird.

Charakteristisch für die Aktionsforschung ist, dass die Aktion und Reflexion eng miteinander verwoben sind. Die eigene Praxis wird somit reflektiert, was dann wiederum neue Möglichkeiten und Ideen für das praktische Handeln eröffnet. Dadurch entsteht ein Kreislauf, der immer weiter fortgesetzt werden kann (Altrichter et al., 2018, S. 13-14). Demnach läuft

eine Aktionsforschung zyklisch ab und ihre Dauer ist längerfristig, denn die Praxis und die Theorie werden ständig weiterentwickelt (Altrichter et al., 2018, S. 13).

Eine Aktionsforschung besteht aus mehreren Phasen. Wie Feldmeier (2014, S. 259) erläutert, steht am Beginn einer Aktionsforschung der Wunsch, eine bestimmte Herausforderung, die sich aus der eigenen Unterrichtspraxis ergibt, zu untersuchen und den Unterricht zu verbessern. Die zu prüfende Fragestellung entsteht somit aus der Praxis und hat auch meist einen interdisziplinären Charakter (Altrichter et al., 2018, S. 13). Dabei ist – laut Burns (2010, S. 22) – wichtig zu betonen, dass nicht davon auszugehen ist, auf diese Frage stets eine ultimative Lösung zu finden. Die Fokussierung auf eine Fragestellung oder ein Problem bedeutet viel mehr, dass Bereiche erkannt werden, mit denen man sich näher auseinandersetzen möchte und auf die mögliche Antworten gesucht werden sollen (Burns, 2010, S. 22). Diese ersten Forschungsaktivitäten sollten laut Altrichter et al. (2018, S. 20-21) auch festgehalten werden, z.B. indem sie in einem Forschungstagebuch dokumentiert werden.

Der Ausgangspunkt muss, laut Feldmeier (2014, S. 263-264), in weiterer Folge konkretisiert werden: Es wird geklärt, ob die Aktionsforschung allein oder kooperativ durchgeführt wird und die notwendige Unterstützung für den Forschungsprozess sichergestellt. Im nächsten Schritt wird eine Forschungsfrage definiert und ihre Umsetzbarkeit überprüft (Feldmeier, 2014, S. 263-264). Wie Burns (2010, S. 30) schreibt, sind ein bis zwei fokussierte und beantwortbare Fragen für eine Aktionsforschung geeignet, um auch brauchbare Ergebnisse zu erhalten. Weiters soll die Fragestellung laut der Autorin an den verfügbaren Zeitrahmen angepasst sein. Es ist auch nicht ungewöhnlich, dass sich die Frage(n) über den Aktionsforschungsprozess hinweg ändert/ändern, jedenfalls sollte ihre Nützlichkeit hinsichtlich des Ziels immer wieder überprüft werden (Burns, 2010, S. 30; 32).

Darauffolgend wird die Forschung bzw. die vorgenommene Änderung geplant und der Einsatz von adäquaten Instrumenten festgelegt (Feldmeier, 2014, S. 264). In Bezug auf die Planung müssen auch ethische Fragen, wie etwa die Zustimmung der Durchführung bzw. zur Teilnahme, geklärt werden (Burns, 2010, S. 34-35). Auch wenn es laut Burns (2010, S. 39) nicht zwingend notwendig ist, Literatur zum Forschungsgegenstand zu konsultieren, empfiehlt dies die Autorin, da das Wissen über und die Einbettung in Theorie die Validität der Forschung

erhöht. Anschließend wird die Aktion bzw. der Unterricht durchgeführt und die Daten werden erhoben (Feldmeier, 2014, S. 264). Hier greift die Aktionsforschung sowohl auf quantitative als auch auf qualitative Forschungsverfahren zurück, typisch sind Beobachtungen, Interviews, ein Forschungstagebuch und Evaluationen (Altrichter et al., 2018, S. 23-24; Caspari & Grünewald, 2022, S. 79). Bei der Wahl der Erhebungsmethode(n) sind Burns (2010, S. 56) zufolge einerseits die Angemessenheit hinsichtlich des Gegenstands und des Ziels zu berücksichtigen. Andererseits stellen sich auch Fragen der Möglichkeit und der Effizienz, wenn man bedenkt, dass neben der Datenerhebung auch unterrichtet wird (Burns, 2010, S. 56). Im nächsten Schritt werden die erhobenen Daten entsprechend aufbereitet und ausgewertet (Feldmeier, 2014, S. 264). Es geht darum, die Informationen zu reduzieren und Erklärungen sowie Muster zu finden (Burns, 2010, S. 104). Danach findet die Phase der Reflexion statt (Feldmeier, 2014, S. 262). Hier ist anzumerken, dass die Reflexion auch in den erstgenannten Schritten vorkommt, jedoch ist sie abschließend von besonders großer Bedeutung (Burns, 2010, S. 141). Laut Feldmeier (2014, S. 262) werden in diesem Teil die Daten aus der Analyse zusammengeführt. Darüber hinaus wird dem Autor zufolge entschieden, ob die Forschung gegebenenfalls überarbeitet und weitergeführt werden soll/kann. Die abschließende Reflexion bezieht sich nicht nur auf die Praxis, sondern auch auf den Forschungsprozess, die eigenen Glaubenssätze und Werte sowie auf die Gefühle und Erfahrungen während des Forschungsprojekts (Burns, 2010, S. 142-144). Zum Schluss können die Erfahrungen und Resultate anderen Personen – etwa dem Kollegium – zugänglich gemacht werden (Altrichter et al., 2018, S. 23-24).

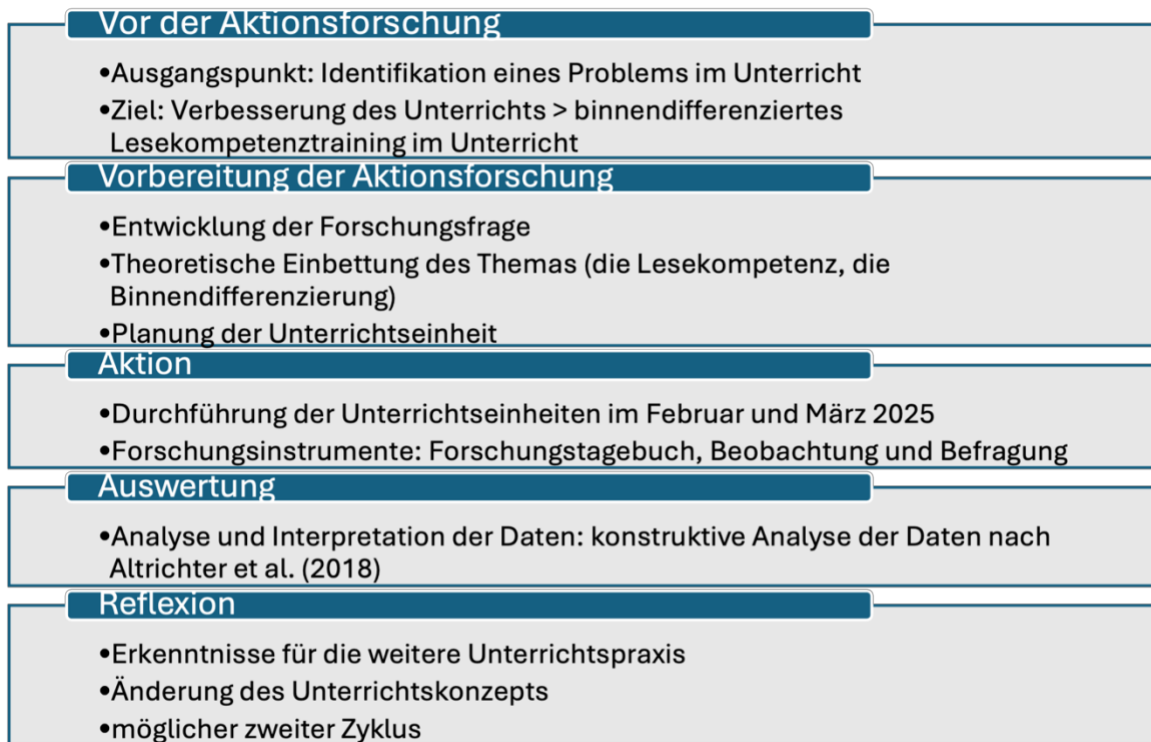


Abbildung 3: Forschungsdesign, erstellt in Anlehnung an die Phasen einer Aktionsforschung nach Feldmeier (2014)

Das Forschungsdesign bzw. der Ablauf dieser Aktionsforschung ist in der Abbildung 3 ersichtlich. Der Aufbau erstreckt sich von der Identifikation eines Problems im Unterricht und dem Festlegen eines Ziels für die Praxis bis zur Auswertung und Reflexion der erhobenen Daten.

3.1.3 Gütekriterien

Die Aktionsforschung ist nicht wertneutral und erhebt auch nicht den Anspruch auf Objektivität, Reliabilität und Validität (Caspari & Grünewald, 2022, S. 75). Stattdessen berücksichtigt sie laut Caspari und Grünewald (2022, S. 75) Multiperspektivität, praktische Erprobung und ethische Kriterien. Altrichter et al. (2018, S. 103) nennen als erstes Kriterium die „Sicherung der Güte der Befunde durch Hinzuziehung alternativer Perspektiven und durch Erprobung in der Praxis“. Damit ist gemeint, dass die Forschung durch die Perspektiven

anderer Personen oder andere Forschungsinstrumente ergänzt werden. Auch indem andere vergleichbare Situationen – praktisch oder theoretisch – untersucht werden, können eventuelle Schwächen der Forschung entdeckt und die Forschung weiterentwickelt werden (Altrichter et al., 2018, S. 105-106). Ein weiteres Kriterium ist die Vereinbarkeit mit der unterrichtlichen Praxis: Dies bedeutet, dass das Forschungsdesign im Unterricht aus praktischer und zeitlicher Sicht umsetzbar sein muss, ohne den Unterricht in den Hintergrund zu drängen. Außerdem sollten sich aus der Forschung Erkenntnisse für die Praxis ableiten können (Altrichter et al., 2018, S. 107). Schließlich sind den Autor*innen zufolge (2018, S. 108) ethische Werte zu berücksichtigen.

3.1.4 Triangulation

Wie Burns (2010, S. 74) und Altrichter et al. (2018, S. 161) schreiben, werden die Beobachtung und die Befragung häufig miteinander kombiniert, um ein umfassenderes Bild dessen, was erforscht wird, zu erhalten. Dies kann als Triangulation bezeichnet werden. Aguado (2014, S. 47) definiert den Begriff wie folgt:

Triangulation ist die systematische und begründete Kombination verschiedener Perspektiven, wobei die jeweils eingesetzten methodisch-methodologischen Verfahren zur Erfassung des jeweiligen Gegenstands inhaltlich und/oder zeitlich in unterschiedlichen Beziehungen zueinander stehen können. (Aguado, 2014, S. 47).

Dieses Vorgehen verleiht der Forschung mehr Objektivität, denn es erlaubt, die Daten miteinander zu vergleichen, in Beziehung zu setzen und aus verschiedenen Blickwinkeln zu überprüfen (Burns, 2010, S. 95-96). Ein weiterer Vorteil der Triangulation kann die höhere Validität darstellen, jedoch wird dieser Aspekt in der Forschungsliteratur unterschiedlich bewertet und teilweise infrage gestellt (Aguado, 2014, S. 52). Jedenfalls kann eine mehrmethodische Vorgehensweise einen tieferen Einblick in den Erkenntnisgewinn ermöglichen (Aguado, 2014, S. 52). Weiters führt Burns (2010, S. 97) an, dass durch Triangulation einander widersprüchlich erscheinende Daten eher erklärt werden können und die Perspektiven aller in den Forschungsprozess involvierten Personen miteinbezogen werden können.

Triangulation kann hinsichtlich verschiedener Aspekte vorgenommen werden: Laut Burns (2010, S. 97) gibt es zeitliche, örtliche, Forscher*innen- sowie Theorientriangulation. Das heißt, die Daten können zu verschiedenen Zeitpunkten, in unterschiedlichen Klassen und/oder von mehreren Forscher*innen erhoben werden und schließlich aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven analysiert werden.

In dieser Forschung werden die Daten einerseits örtlich trianguliert, denn die Erhebung findet in zwei unterschiedlichen Gruppen statt. Andererseits handelt es sich um ein mehrmethodisches Vorgehen, da unterschiedliche Instrumente zur Datengewinnung eingesetzt werden.

3.2 Datenerhebung

Nachdem das Forschungsdesign dargestellt worden ist, soll nun die Datenerhebung genauer beleuchtet werden. Hierfür werden nicht nur der Kontext und die Proband*innen beschrieben, sondern auch die eingesetzten Methoden zur Datenerhebung vorgestellt.

3.2.1 Kontext

Die Datenerhebung fand im Rahmen meiner eigenen Unterrichtstätigkeit an der DeutschAkademie GmbH statt. Es handelt sich dabei um eine private Sprachschule der Erwachsenenbildung, die seit 1999 Deutschkurse in Wien anbietet (DeutschAkademie, 2024). Am Institut können sowohl Gruppenkurse als auch Einzeltrainings in Anspruch genommen werden, online oder vor Ort. Neben (Halb-)Intensivkursen, die zu einem bestimmten Sprachniveau (A1-C1) führen sollen, stehen auch Kurse mit einem spezifischen Fokus im Angebot, z.B. Konversationskurse, Grammatikkurse oder Deutschkurse für den Beruf (DeutschAkademie, 2024).

Die Aktionsforschung wurde in zwei Gruppenkursen auf dem Niveau B2.2 durchgeführt. Beim ersten Kurs handelt es sich um einen Intensivkurs, der von Montag bis Donnerstag, vier Wochen lang, von 11:45-13:45 stattfindet. Der zweite hierfür gewählte Kurs ist ein Semi-

Intensivkurs, der sich mit zwei Einheiten pro Woche (jeweils von 18:15-21:15) über zwei Monate erstreckt. Die erste Datenerhebung fand Mitte Februar statt. Dies war die letzte Einheit des Kurses. Die zweite Datenerhebung fand Anfang März, in der 8. Kurseinheit (von insgesamt 16), statt.

3.2.2 Forschungspartner*innen

Die Forschungspartner*innen sind erwachsene Lerner*innen, die im Februar und März an B2.2-Kursen an der DeutschAkademie teilnahmen. Da ihre Lernbiografie hinsichtlich des Beginns, der Dauer, der Lern- und Praxiserfahrung von Sprachen unterschiedlich ist, können die beiden Gruppen als heterogen bezeichnet werden. Außerdem variiert trotz Einstufungstest das Niveau der Lerner*innen, da die Motivation, die zeitlichen Kapazitäten, die Lernvoraussetzungen sowie der Kontakt mit der Zielsprache innerhalb der Gruppe unterschiedlich sind. Daraus ergibt sich, dass manche Lerner*innen der Gruppe schneller lernen und/oder mehr Vorwissen mitbringen als andere Lerner*innen der Gruppe.

Im ersten Kurs waren zwölf Lerner*innen angemeldet, jedoch waren am Tag der Datenerhebung nur neun Personen anwesend. Sie sind im Alter von 18 bis 45 Jahren. Ihre Erstsprachen sind Russisch, Ukrainisch, Spanisch, Albanisch und Serbisch. Die Gruppe des zweiten Kurses bestand aus 11 Lerner*innen im Alter zwischen 18 und 55 Jahren. Alle Teilnehmer*innen waren am Tag der Aktionsforschung anwesend. Ihre Erstsprachen sind Chinesisch, Italienisch, Spanisch, Persisch, Slowakisch, Bulgarisch, Englisch und Hindu. Vergleicht man die beiden Gruppen, kann festgestellt werden, dass das Niveau der zweiten Gruppe insgesamt höher einzuschätzen ist. Außerdem schwanken die Leistungen der Teilnehmer*innen weniger als jene der Teilnehmer*innen des ersten Kurses. Die Gruppe des ersten Kurses war besonders heterogen.

3.2.3 Instrumente

Für die Datenerhebung kommen drei Methoden zum Einsatz: das Forschungstagebuch, die Beobachtung und die schriftliche Befragung. Der Einsatz dieser Instrumente sowie ihre Wahl werden im Folgenden dargelegt.

3.2.3.1 *Forschungstagebuch*

Altrichter et al. (2018, S. 25) und Burns (2010, S. 89) zufolge stellt das Tagebuch ein wichtiges Instrument für die Begleitung eines Aktionsforschungsprozesses dar. Laut Altrichter et al. (2018, S. 25) liegt der große Vorteil darin, dass das Tagebuchschreiben eine bereits bekannte Tätigkeit ist und somit als einfach bewertet werden kann. Außerdem ist kein großer Aufwand damit verbunden. Im Forschungstagebuch können die Forschenden ihre Gedanken, Beobachtungen, Vorhaben, aber auch aus anderen Methoden gewonnene Daten notieren (Altrichter et al., 2018, S. 25-26). Denn meistens werden Forschungstagebücher nicht allein, sondern in Kombination mit anderen Erhebungsinstrumenten verwendet (Burns, 2010, S. 89). Auch Dokumente, die im Unterricht entstehen oder für den Unterricht verwendet werden, können ein nützliches Datenmaterial darstellen: Beispiele hierfür sind Stundenpläne, Texte der Lerner*innen oder Arbeitsblätter (Burns, 2010, S. 91).

Einige Anregungen für das Tagebuchschreiben von Altrichter et al. (2018, S. 28-30) sollen im Folgenden dargelegt werden:

- Tagebuchschreiben ist persönlich.
- Man sollte regelmäßig Einträge im Tagebuch verfassen.
- Ein Tagebuch ist privat, es muss somit nicht für andere zugänglich gemacht werden.
- Orthografische Normen müssen nicht eingehalten werden.
- Als Tagebuch kann ein dickes Heft verwendet werden, aber auch digitales Schreiben ist möglich.
- Ein breiter Rand kann hilfreich sein, um Einträge im Nachhinein zu ergänzen, zu kommentieren oder mit Querverweisen zu versehen.

- Eine klare Struktur ist nützlich, z.B. durch die Angabe von Datum und Ort, Überschriften, Nummerierungen und Unterstreichungen.
- Ein Tagebuch kann Beobachtungen, Reflexionen, Fotografien, Zeichnungen, Arbeiten von Lerner*innen, etc. enthalten.

Wie Burns (2010, S. 90) präzisiert, kann das Tagebuch einen sachlichen Charakter haben, etwa um Beobachtungen oder Vorkommen festzuhalten, z.B. direkt im Anschluss des Unterrichts. Weiters kann es auch deskriptiv sein, wenn die persönlichen Reaktionen auf ein Ereignis notiert werden. Aber auch reflexive Tagebucheinträge sind möglich, etwa indem Gefühle, Gedanken und Interpretationen zu den Vorkommnissen ergänzt werden (Burns, 2010, S. 90). Altrichter et al. (2018, S. 35-36) nennen zusätzlich theoretische sowie methodische Notizen, die sich somit auf Konzepte, Hypothesen oder den Forschungsprozess selbst beziehen.

Das Forschungstagebuch eignet sich für die Planung und Durchführung dieser Forschung, da es den gesamten Prozess begleitet und somit dokumentiert. Es kann Notizen zum Unterrichtsablauf, zum Projekt generell, eigene Gedanken oder Beobachtungen sowie Unterrichtsdokumente enthalten, die für die Analyse und Interpretation der Daten aus den weiteren Erhebungsverfahren nützlich sein können. Das Forschungstagebuch für diese Aktionsforschung wird handschriftlich in einem Notizbuch geführt.

3.2.3.2 Beobachtung

Für die geplante Aktionsforschung soll neben dem eben genannten Forschungstagebuch auch die Beobachtung eingesetzt werden. Mittels dieser Methode kann „äußerlich wahrnehmbares Verhalten“ (Schramm & Schwab, 2022, S. 147) erfasst werden.

Die Beobachtung ist für Lehrkräfte alltäglich, doch sie ist oft diffus, vorurteilsbehaftet und flüchtig (Altrichter et al., 2018, S. 114-115). Die Beobachtung im Zuge einer Aktionsforschung unterscheidet sich von diesem gewöhnlichen Beobachten, das täglich im Unterricht eingesetzt wird (Burns, 2010, S. 57). Der Autorin zufolge ist die gezielte Beobachtung fokussiert, das heißt, etwas Spezifisches wird observiert. Außerdem ist sie objektiv, denn die Dinge werden

möglichst so gesehen, wie sie wirklich sind. Ein weiteres Merkmal der Beobachtung ist laut Burns (2010, S. 57), dass sie reflexiv ist und auch evaluiert bzw. reevaluiert wird. Das Beobachtete wird analysiert und interpretiert, eventuell auch in Kollaboration mit Kolleg*innen. Außerdem wird die Beobachtung dokumentiert, denn die Informationen sollen festgehalten werden (Burns, 2010, S. 57).

Es gibt verschiedene Arten der Beobachtung (Burns, 2010, S. 58; Schramm & Schwab, 2022, S. 149-15). Burns (2010, S. 58) nennt zunächst die Fremdbeobachtung, die Selbstbeobachtung, die Peer- und die kollaborative Beobachtung (Burns, 2010, S. 58). In diesem Forschungsprojekt wird die erstgenannte Form angewendet, denn die Lehrperson beobachtet die Lerner*innen. Darüber hinaus kann die Rolle des*der Beobachtenden variieren: In der hier beschriebenen Aktionsforschung ist die Lehrkraft zugleich Beobachterin, deshalb wird von einem *participant-as-observer* gesprochen (Schramm & Schwab, 2022, S. 150). In dieser Beobachtungssituation wissen die Forschungspartner*innen von der Beobachtung Bescheid, wodurch sich ihr Verhalten gegebenenfalls ändern könnte.

Weiters kann man zwischen einer Beobachtung, die „im Moment des Geschehens selbst“ vonstattengeht, und einer Beobachtung, die erst im Nachhinein auf Grundlage von Aufzeichnungen erfolgt, unterscheiden (Schramm & Schwab, 2022, S. 150). Die hier geplante Aktionsforschung findet *online* statt, das bedeutet zeitgleich zum Unterricht.

Eine Observation sollte genau geplant werden: Dabei ist zu klären, wer, wie viele, was, wo, wann und wie oft und wie beobachtet wird (Altrichter et al., 2018, S. 116; Burns, 2010, S. 60-62). Für die Beobachtung von Unterrichtssituationen wird typischerweise ein Beobachtungsbogen verwendet (Schramm & Schwab, 2022, S. 152), um die Wahrnehmung zu strukturieren (Burns, 2010, S. 62-63). Wie Burns schreibt, werden diese häufig selbst erstellt, damit auf den für die Forschung relevanten Aspekt fokussieren werden kann (Burns, 2010, S. 62-63). Die Autorin präzisiert, dass Checklisten für zählbare Daten herangezogen werden und eher offene Fragen für deskriptive und narrative Daten. Darüber hinaus könnte der Beobachtungsbogen so aufgebaut sein, dass neben den beobachteten Vorkommnissen auch Reflexionen und/oder Kommentare dazu festgehalten werden können (Burns, 2010, S. 67-68).

Die Beobachtung findet jeweils in den Unterrichtssequenzen der Aktion statt. Das heißt sie wird vor, während und nach der Lektüre anhand der konzipierten Didaktisierung durchgeführt. Der Leseprozess selbst lässt sich nicht beobachten, jedoch kann das Bearbeiten der Aufgaben observiert werden. Der Fokus dieser Forschung liegt darauf, welche Aktivitäten für ein binnendifferenziertes Lesekompetenztraining erfolgreich durchgeführt werden können. Deshalb scheint die Beobachtung ein geeignetes Instrument zu sein, um Antworten auf die Forschungsfrage zu erhalten.

Der Beobachtungsbogen wurde eigenständig konzipiert und konnte somit an die im Interesse dieser Arbeit stehenden Aspekte angepasst werden. Er wurde im Textverarbeitungsprogramm *Word* erstellt und für die Beobachtung auf Papier ausgedruckt. Während der Unterrichtseinheit wurde er handschriftlich ausgefüllt. Er besteht aus fünf Tabellen auf fünf A4-Seiten. Jede Tabelle ist auf eine Phase der Unterrichtseinheit abgestimmt: die Phase *vor* dem Lesen, die Phase *während* des Lesens mit drei Leserunden und die Phase *nach* dem Lesen. Die Tabellen enthalten jeweils in der linken Spalte eine Frage bzw. die zu beobachtenden Aspekte und die rechten Spalten sind jeweils leer, um darin Notizen während der Unterrichtseinheit festzuhalten.

Die Beobachtung richtet zu Beginn jeder Phase den Fokus auf die Reaktionen der Lerner*innen auf die angekündigte Aufgabe (s. Tabelle 2). Hier sollen die Mimik und Gestik der Lerner*innen sowie verbale Äußerungen der Lerner*innen festgehalten werden, wie etwa Kopfschütteln, Seufzen, Augenrollen, etc.

Tabelle 2: Ausschnitt 1 aus dem Beobachtungsbogen

Frage	Beobachtungen
Wie reagieren die Lerner*innen auf die Frage / Übung? (nicken, lächeln, Fragen stellen, Kopfschütteln, zurücklehnen, schnelle/aktive Beteiligung, schweigen, ...) Gibt es Anzeichen von Frustration oder Überforderung? (Seufzen, Augenrollen, gähnen, die TN beschäftigen sich anders)	

In jeder Phase soll außerdem beobachtet werden, ob die Lerner*innen etwaige Hilfsmittel einsetzen (s. Tabelle 3). Dabei wird auch auf Unterschiede zwischen den zwei Lerner*innengruppen geachtet, also jenen, die die Version A der Aufgaben bearbeiten (mittlere Schwierigkeitsstufe: ■■□) und jenen, die die Version B der Aufgaben bearbeiten (höhere Schwierigkeitsstufe: ■■■).

Tabelle 3: Ausschnitt 2 aus dem Beobachtungsbogen

Verwenden die Lerner*innen Hilfsmittel? Welche? (Handy, Buch, Notizen, ...)	■■□
	■■■

Ein weiterer Fokus der Beobachtung liegt auf dem Arbeitstempo der Lerner*innen (s. Tabelle 4). Dabei wird erfasst, ob die Lerner*innen die Aufgabe in der vorgegebenen Zeit beenden und auch hier sollen im Sinne der Binnendifferenzierung auf die Unterschiede zwischen den Lerner*innen geachtet werden.

Tabelle 4: Ausschnitt 3 aus dem Beobachtungsbogen

Beenden die TN die Aufgabe in der vorgegebenen Zeit?	
Gibt es Unterschiede zwischen den Lerner*innen / zwischen den Gruppen?	

In allen Phasen soll darüber hinaus observiert werden, ob die Aufgaben eigenständig gelöst werden oder ob die Lerner*innen weitere Anweisungen, Hilfestellungen und Impulse benötigen. Ebenso soll notiert werden, welche Fragen aufkommen. Die hierfür formulierten Fragestellungen im Beobachtungsbogen lauten wie folgt:

Tabelle 5: Ausschnitt 4 aus dem Beobachtungsbogen

Brauchen die Lernenden viele Impulse oder lösen sie die Aufgabe eigenständig?	
Welche Fragen stellen die Lerner*innen?	

Für die Phase *vor* und *nach* dem Lesen, wo in kollaborativen Sozialformen gearbeitet wird und die Lerner*innen miteinander sprechen, soll auch die Interaktion der Lerner*innen beobachtet werden. Die Leitfragen für die Beobachtung sind in der Tabelle 6 ersichtlich. Auch hier soll besonders auf Unterschiede zwischen den Lerner*innen bzw. zwischen den Gruppen geachtet werden.

Tabelle 6: Ausschnitt 5 aus dem Beobachtungsbogen

Arbeiten die Lerner*innen eher allein oder tauschen sie sich aus?	
Wird in Gruppen aktiv diskutiert oder schweigen die Lernenden?	
Bringen sich alle Gruppenmitglieder gleichermaßen in die Aufgabe ein?	

Für die Phase während der Lektüre ist die Einzelarbeit vorgesehen, da in dieser Phase der Text gelesen wird und das Textverständnis erarbeitet wird. Aus diesem Grund soll beobachtet werden, ob die Lerner*innen in dieser Sozialform bleiben oder ob es Austausch zwischen den Lerner*innen gibt (s. Tabelle 7). Auch hier liegt ein Fokus auf den Unterschieden zwischen jenen, die die Version A, und jenen, die die Version B bearbeiten.

Tabelle 7: Ausschnitt 6 aus dem Beobachtungsbogen

Arbeiten die Lerner*innen eher allein oder tauschen sie sich aus?	■ ■ □
	■ ■ ■

Für jeden Beobachtungsbogen gibt es auch eine Zeile für sonstige Beobachtungen, die nicht in die bereits genannten Kategorien fallen, aber trotzdem von Interesse sind. Der gesamte Beobachtungsbogen befindet sich im Anhang D.

3.2.3.3 Befragung

Nach der Aktion werden die Lerner*innen zur Unterrichtssequenz befragt, damit auch ihre Innenperspektive erfasst werden kann (Riemer, 2022, S. 162). Diese Innensicht schließt etwa Einstellungen, Ansichten, Wahrnehmungen und Emotionen mit ein (Schramm & Schwab, 2022, S. 147). Außerdem dient sie dazu, persönliche Erfahrungen und Handlungen zu erklären (Burns, 2010, S. 74).

Befragungen können verschiedene Formen annehmen, zum Beispiel können sie mündlich oder schriftlich, offen oder geschlossen sein (Daase, Hinrichs, & Settinieri, 2014, S. 103). Im Zuge dieser Aktionsforschung wird eine schriftliche Befragung durchgeführt, da auf diese Art die Antworten von mehreren Personen auf eine zeiteffiziente Weise eingeholt werden können (Burns, 2010, S. 81). Im Gegensatz zum Interview besteht jedoch ein Nachteil darin, dass keine Nachfragen oder Reaktionen auf die Antworten des*der Befragten möglich sind (Altrichter et al., 2018, S. 149).

Deshalb ist es besonders wichtig, die Formulierung der Items einer Umfrage gut zu überlegen (Burns, 2010, S. 89). Zunächst können die Items als Fragen oder als Aussagen formuliert werden (Daase, Hinrichs, & Settinieri, 2014, S. 105). Ersteres wird den Autorinnen zufolge häufig bei Sachverhalten eingesetzt. Zweitere Variante eignet sich für das Elizitieren von

Einstellungen (Daase, Hinrichs, & Settinieri, 2014, S. 105). Laut Burns (2010, S. 82-85) ist es einerseits möglich, geschlossene Fragen zu stellen. Dazu gehören Fragen mit *Ja/Nein* als mögliche Antworten, Skalen, um z.B. den Grad einer Zustimmung angeben zu können, Multiple Choice Antworten oder vorgegebene Items, die in die richtige Reihenfolge gebracht werden müssen (Burns, 2010, S. 82-85). Andererseits können Fragen in einer schriftlichen Befragung offen gestellt werden, diese können mehr oder weniger strukturiert sein (Burns, 2010, S. 85-87). Häufig werden beide Fragearten in einer schriftlichen Befragung verwendet (Burns, 2010, S. 85). Altrichter et al. (2019, S. 150-151) schreiben, dass sich ein*e Forscher*in genau überlegen sollte, was er*sie herausfinden möchte und wozu die Antworten gebraucht werden. Wenn darüber Klarheit besteht, kann der Fragebogen stärker strukturiert sein. Dies erleichtert anschließend auch die Auswertung (Altrichter et al., 2018, S. 151). Bei der Formulierung der Fragen ist laut Burns (2010, S. 89) zu beachten, dass die Fragen nicht mehrdeutig sind und auch nicht mehrere Fragen auf einmal enthalten. Weiters sollten Fragen vermieden werden, die Wissen voraussetzen, über das die Proband*innen eventuell nicht verfügen (Burns, 2010, S. 89).

Der hier verwendete Fragebogen soll Auskunft über personenbezogene Daten geben, aber vor allem darauf abzielen, Feedback zu den binnendifferenzierten Aufgabenstellungen zum Leseverstehen einzuholen. Die Befragung erhebt vor allem qualitative Daten, wie Meinungen und Einschätzungen, aber auch quantitative Daten, wie den Grad der Zustimmung. Quantitative Daten können Einblick in das Ausmaß und Gewichtungen von verschiedenen relevanten Aspekten der Forschung geben (Burns, 2010, S. 118).

Die Befragung der Proband*innen wird als *paper-and-pencil*-Version durchgeführt. Der Fragebogen wird in *Word* digital erstellt und dann auf A4-Papier ausgedruckt. Auch wenn die Aufbereitung und Auswertung im Gegensatz zu einem elektronischen Fragebogen mehr Zeit in Anspruch nimmt, bringt ein analoger Fragebogen auch Vorteile mit sich. Die Befragung kann direkt nach der Unterrichtseinheit stattfinden und die Durchführung ist unkompliziert. Neben einem Stift sind keine weiteren Hilfsmittel notwendig und auch technische Probleme können ausgeschlossen werden. Der Fragebogen kann schnell ausgeteilt und anschließend eingesammelt werden. Dies erhöht auch die Rücklaufquote.

Der eigenständig und für diese Aktionsforschung konzipierte Fragebogen (s. Anhang E) besteht aus 23 Items, wobei drei Items auch jeweils eine zusätzliche Unterfrage enthalten. Die Items erstrecken sich über drei A4-Seiten, was der empfohlenen Länge für schriftliche Befragungen entspricht (Daase, Hinrichs, & Settinieri, 2014, S. 108; Riemer, 2022, S. 168).

Der Fragebogen beginnt mit demographischen Angaben (Alter, Geschlecht, Beginn des Deutschlernens), was einen einfachen Beginn darstellt. Aus Anonymitätsgründen wird nicht nach der Herkunft oder der Erstsprache gefragt, da die Antworten sonst den Forschungspartner*innen zuordenbar wären. Diese Informationen sind für die Forscherin bzw. Lehrperson des Kurses ohnehin bekannt. Anschließend wird bereits einleitend auf Aspekte fokussiert, die mit dem Thema der Aktionsforschung in Zusammenhang stehen: Einerseits wird danach gefragt, inwiefern das Niveau des Kurses mit dem Wissen der Teilnehmer*innen übereinstimmt. Sie können ankreuzen, ob das Niveau des Kurses *zu hoch* / *ein wenig zu hoch* / *genau passend* / *ein wenig zu niedrig* oder *zu niedrig* ist. Außerdem soll durch die Frage, wie häufig die Forschungspartner*innen Texte auf Deutsch lesen, auf die im Zentrum stehende Fertigkeit – das Lesen – eingestimmt werden. Nach diesen ersten sechs Fragen (s. Abbildung 4) beginnt jener Teil, der Daten zur durchgeführten Unterrichtseinheit erheben soll.

1. Alter:

☐ 18-25	☐ 26-35	☐ 36-45	☐ 46-55	☐ 56-65	☐ über 65
--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	----------------------------------

2. Geschlecht:

☐ männlich	☐ weiblich	☐ divers
-----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

3. Kurs: _____

4. Das Niveau des Kurses ist für mich:

☐ zu hoch	☐ ein wenig zu hoch	☐ genau passend	☐ ein wenig zu niedrig	☐ zu niedrig
----------------------------------	--	--	---	-------------------------------------

5. Seit wann lernst du Deutsch? _____

6. Wie häufig liest du Texte (Zeitungsartikel, Romane, Gedichte, Foren, ...) auf Deutsch?

☐ täglich	☐ ca. 3-4 Mal pro Woche	☐ ca. 1 Mal pro Woche	☐ ca. 2-3 Mal pro Monat	☐ Anderes:
----------------------------------	--	--	--	-----------------------------------

Abbildung 4: Ausschnitt 1 aus dem Fragebogen

Zunächst sollte angekreuzt werden, für welche Version der Aufgaben sich die Forschungspartner*innen entschieden haben (s. Abbildung 5), um die Daten dann auch der jeweiligen Version der Aufgaben zuordnen zu können.

7. Welche Version der Übungen hast du gewählt?

☐ Mittel	☐ schwer
---------------------------------	---------------------------------

Abbildung 5: Ausschnitt 2 aus dem Fragebogen

Anschließend folgen Items, die jeweils auf die Phasen *vor*, *während* und *nach* der Lektüre abgestimmt sind (s. Abbildung 6). In Bezug auf die erste Phase gibt es zwei Items in Form von Aussagen. Sie sollen darüber Auskunft geben, ob die Übung auf den Text vorbereitet und dies soll in einer Unterfrage auch begründet werden. Außerdem wird danach gefragt, ob die Aufgabe auf den Text neugierig macht. Somit soll herausgefunden werden, ob die Aufgabe sowohl sprachlich als auch inhaltlich als Einstimmung und Vorentlastung auf den Text geeignet ist. Die Items 8 und 9 sind als Aussagen formuliert. Der Grad der Zustimmung soll anhand der Auswahlmöglichkeiten *Trifft zu* / *Trifft eher zu* / *Trifft eher nicht zu* / *Trifft nicht zu* angegeben werden. Die Items 8.1 und 8.2 sind als offene Fragen formuliert.

8. Die Übung vor dem Lesen hat mich auf den Lesetext vorbereitet.

☐ Trifft zu	☐ Trifft eher zu	☐ Trifft eher nicht zu	☐ Trifft nicht zu
------------------------------------	---	---	--

8.1. Trifft (eher) zu → **Warum? Was war gut?** _____

8.2. Trifft (eher) nicht zu → **Warum nicht? Was könnte man anders machen?**

9. Die Übung vor dem Lesen hat mich auf den Text neugierig gemacht.

☐ Trifft zu	☐ Trifft eher zu	☐ Trifft eher nicht zu	☐ Trifft nicht zu
------------------------------------	---	---	--

Abbildung 6: Ausschnitt 3 aus dem Fragebogen

Um zu erkennen, ob der Lesetext dem Niveau der Teilnehmer*innen entspricht, ist eine Aussage zu bewerten, wie in der Abbildung 7 ersichtlich. Es gibt erneut vier Antwortmöglichkeiten, um zu vermeiden, dass häufig die Mitte gewählt wird, wodurch keine Tendenz ersichtlich wäre.

10. Ich konnte den Lesetext verstehen.

☐ Trifft zu	☐ Trifft eher zu	☐ Trifft eher nicht zu	☐ Trifft nicht zu
------------------------------------	---	---	--

Abbildung 7: Ausschnitt 4 aus dem Fragebogen

Anschließend folgen Items zur Phase *während der Lektüre* (s. Abbildung 8). Dabei soll einerseits die Passung des Niveaus beurteilt werden (Item 11 / 11.1 und 13) und andererseits angegeben werden, ob mehrere Leserunden das Textverstehen fördern (Item 12).

11. Die Übungen zum Lesetext (globales / suchendes / detailliertes Lesen) entsprechen meinem Niveau.

☐ Trifft zu	☐ Trifft eher zu	☐ Trifft eher nicht zu	☐ Trifft nicht zu
------------------------------------	---	---	--

11.1. Wenn „trifft (eher) nicht zu“: Die Übungen waren ...

☐ zu leicht	☐ zu schwierig
------------------------------------	---------------------------------------

12. Es hilft mir, den Text in mehreren Runden zu lesen (global – suchend – detailliert).

☐ Trifft zu	☐ Trifft eher zu	☐ Trifft eher nicht zu	☐ Trifft nicht zu
------------------------------------	---	---	--

13. Hattest du das Gefühl, dass die Aufgaben auf deine Bedürfnisse und Fähigkeiten abgestimmt waren?

☐ Ja	☐ Eher ja	☐ Eher nein	☐ Nein
-----------------------------	----------------------------------	------------------------------------	-------------------------------

Abbildung 8: Ausschnitt 5 aus dem Fragebogen

Die Items 14 und 15 zielen darauf ab, zu offenbaren, ob die Aufgaben als motivierend eingeschätzt werden bzw. ob die Aufgaben zu Überforderung oder Langeweile führen (s. Abbildung 9):

14. Hat dich die Aufgabe motiviert, den Text genauer zu lesen?

☐ Ja	☐ Eher ja	☐ Eher nein	☐ Nein
-----------------------------	----------------------------------	------------------------------------	-------------------------------

15. Wie hast du dich während der Leseaufgaben gefühlt?

- ☐ interessiert und motiviert
- ☐ gelangweilt
- ☐ überfordert / frustriert
- ☐ weiß nicht
- ☐ anders: _____

Abbildung 9: Ausschnitt 6 aus dem Fragebogen

Weiters soll beantwortet werden, ob die Leseaufgaben für das Textverstehen als hilfreich eingeschätzt werden (Item 16) und welche Aufgabe als besonders nützlich bewertet wird (Item 17) (s. Abbildung 10).

16. Hattest du das Gefühl, dass dir die Leseaufgaben geholfen haben, den Text besser zu verstehen?

☐ Ja	☐ Eher ja	☐ Eher nein	☐ Nein
-----------------------------	----------------------------------	------------------------------------	-------------------------------

17. Welche Art der Leseaufgabe hat dir am meisten geholfen, den Text zu verstehen? (Mehrere Antworten möglich)

- ☐ Aufgaben zum globalen Verständnis
- ☐ Aufgaben zum detaillierten Verständnis
- ☐ Aufgaben zum suchenden Lesen

Abbildung 10: Ausschnitt 7 aus dem Fragebogen

Anschließend folgen Items, die zur Bewertung der Binnendifferenzierung dienen (s. Abb. Abbildung 11). Hier werden erneut geschlossene Fragen mit einer offenen Fragen gemischt, um sowohl quantitative Daten als auch qualitative Daten zu gewinnen.

18. Hat die Differenzierung der Aufgaben deiner Meinung nach geholfen, den Text besser zu verstehen?

☐ Ja	☐ Eher ja	☐ Eher nein	☐ Nein
-----------------------------	----------------------------------	------------------------------------	-------------------------------

18.1. Warum (nicht)? _____

19. Würdest du dir wünschen, öfter differenzierte Leseaufgaben zu bekommen?

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Weiß nicht

Abbildung 11: Ausschnitt 8 aus dem Fragebogen

Die letzten Items (s. Abbildung 12) sind als offene Fragen formuliert und ermöglichen längere Antworten. Hier können positive Aspekte, Schwierigkeiten, Verbesserungsvorschläge und Unklarheiten näher erläutert werden.

20. Gab es eine Aufgabe, die dir besonders gefallen hat? Warum?

21. Gab es eine Aufgabe, die dir besonders schwer gefallen ist? Warum?

22. Was würdest du an der Unterrichtseinheit verbessern?

23. Möchtest du sonst noch etwas sagen / fragen?

Abbildung 12: Ausschnitt 9 aus dem Fragebogen

3.3 Datenaufbereitung

Die gewonnenen Daten werden anschließend aufbereitet und analysiert. Die Daten des Forschungstagebuchs, der Beobachtung sowie des Fragebogens sind nach der Erhebung in handschriftlicher Form verfügbar. Sie werden im Zuge der Aufbereitung digitalisiert. Für die Daten des Forschungstagebuchs und der Beobachtung wird ein Textverarbeitungsprogramm verwendet. Die Daten der Befragung werden aus Gründen der Übersichtlichkeit in ein Tabellenverarbeitungsprogramm eingetragen, um entsprechend mit den vorhandenen quantitativen Daten arbeiten zu können. Zur besseren Anschaulichkeit werden relevante quantitative Daten als Grafiken dargestellt. Die Antworten der Forschungspartner*innen auf die offenen Fragen werden zur besseren Lesbarkeit gegebenenfalls sprachlich korrigiert, sofern sie direkt in den Fließtext dieser Arbeit integriert werden. In Abbildungen hingegen werden die Aussagen in ihrer originalen Fassung belassen, um die Authentizität der Lerner*innenäußerungen zu wahren.

3.4 Datenanalyse

Die anschließende Datenauswertung erfolgt nach der konstruktiven Datenanalyse nach Altrichter et al. (2018). Laut den Autor*innen geht es darum,

- „aus vorhandenen Informationen (Daten, Vorwissen und sonstige Informationen)
- solche Erklärungen für erklärungswürdige Situationen entwickeln,
- die gut durch die vorliegenden Informationen argumentierbar sind.“ (Altrichter et al., 2018, S. 166)

Die Datenanalyse besteht daraus, die Daten zu lesen, zu reduzieren, zu erklären, zu ordnen und in Kategorien zu fassen (Altrichter et al., 2018, S. 166-168; Burns, 2010, S. 104). Den Autor*innen zufolge werden dabei weiters Zusammenhänge hergestellt, Erklärungen sowie Muster gefunden und die Interpretation kontrolliert.

Bei der Kategorisierung von qualitativen Daten geht es darum, die Informationen in logische Gruppen zusammenzufassen. Dafür schlägt Burns (2010, S. 107) ein induktives Kodieren, also einen emischen Zugang, vor: Die Daten werden durchgesehen und in Kategorien geordnet, die aus den Informationen selbst entstehen. In Burns' (2010, S. 107) Worten: „The data give us the categories.“ Auf diese Art und Weise werden die Hauptthemen gefunden, die Antworten auf die Forschungsfrage liefern sollen (Burns, 2010, S. 108). Altrichter et al. (2018, S. 176) schlagen die Kombination eines induktiven und deduktiven Vorgehens vor. Bei der deduktiven Kodierung werden bereits vor der Analyse Kategorien gebildet.

In dieser Arbeit wird eine deduktive Vorgehensweise gewählt. Die Analyse orientiert sich am Aufbau der Unterrichtseinheit und gliedert sich entsprechend in die Phasen *vor*, *während* und *nach* der Lektüre. Die erhobenen Daten des Forschungstagebuchs, der Beobachtung sowie der Befragung werden somit zusammengetragen und in chronologischer Reihenfolge analysiert und reflektiert – analog zum zeitlichen Ablauf des Unterrichts.

4 Unterrichtskonzept

In diesem Kapitel wird das Konzept der Unterrichtseinheit, das im Zuge dieser Forschung mithilfe von KI erstellt und im Zuge einer Aktionsforschung untersucht wurde, präsentiert. Dabei werden die einzelnen Übungen und Aufgaben vorgestellt und die zugrundeliegenden methodisch-didaktischen Entscheidungen erläutert. Ein Fokus liegt auf der Berücksichtigung von Binnendifferenzierung: Deshalb wurden für die Phase *während* des Lesens zwei Versionen erstellt, eine einfachere (Version A) und eine schwierigere Variante (Version B). Weiters wird der Einsatz von KI für die Erstellung von differenzierten Aufgaben diskutiert. Das gesamte Konzept ist im Anhang C zu finden.

4.1 Kontext und Ziele der Unterrichtseinheit

Die Unterrichtseinheit richtet sich an erwachsene Lerner*innen im DaZ-Bereich auf dem Niveau B2.2. Die Einheit handelt von Wohlbefinden bzw. Stress am Arbeitsplatz. Dieses Thema wurde gewählt, weil es aktuell ist, für erwachsene und großteils berufstätige Lerner*innen einen Bezug zur Lebenswelt darstellt und inhaltlich zum Niveau B2.2 sowie auch zum kurstragenden Lehrwerk *Kontext B2.2* (Dengler, Koithan, Schmitz, & Sieber, 2022) von Klett passt. Die Lektion 9 des Lehrbuchs heißt „Gut wirtschaften“ und behandelt Themen wie die Personalsuche. Die Lektion 11 heißt „Viel zu tun“ und handelt von verschiedenen Arbeitstypen sowie von Stress im Beruf. Das im Folgenden dargestellte Konzept ist somit als ergänzendes Material zum vorgesehenen Kursinhalt zu verstehen und kann im Zuge der Bearbeitung der Lektionen 9 oder 11 eingesetzt werden.

Das Ziel der Einheit besteht darin, zunächst die persönlichen Faktoren zu sammeln und zu besprechen, die für Wohlbefinden bzw. für Stress auf der Arbeit sorgen. Weiters sollen die Lerner*innen einen Zeitungsartikel zum Thema lesen und erfassen können. Abschließend geht es darum, selbst ein Gesundheitskonzept zu entwickeln und Maßnahmen zu präsentieren, die die körperliche und mentale Gesundheit am Arbeitsplatz fördern.

In der Einheit soll besonders das Leseverstehen gefördert werden. Der Deskriptor für das „Leseverstehen allgemein“ gemäß dem Begleitband des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) lautet wie folgt:

Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen. (Europarat, 2020, S. 54)

4.2 Der Lesetext

Beim Lesetext handelt es sich um eine adaptierte und gekürzte Version des Zeitungsartikels „Gesund bleiben trotz Stress“ aus der österreichischen Tageszeitung *Die Presse*, der am 30. September 2024 auf [diepresse.com](https://www.diepresse.com) veröffentlicht wurde (Die Presse / Mavie, 2024). Der Artikel umfasst 595 Wörter und ist in mehrere Absätze gegliedert. Er wurde gewählt, weil er aktuell ist und interessante Aspekte zum Thema der Einheit behandelt. Außerdem eignet er sich sprachlich für die geplante Einheit.

Es handelt sich somit um einen authentischen Text, der nicht gezielt für DaF/Z-Lerner*innen entwickelt wurde und nicht auf ein bestimmtes Lernniveau zugeschnitten ist. Deshalb wurde er zunächst mithilfe der Plattform DAFLEX¹ (DAFlex, o.J.) analysiert. Dabei wurde ersichtlich, dass der Großteil der Wörter (rund 75% der Tokens) für Lerner*innen auf dem B2-Niveau bekannt sein sollte. Zusätzlich können auch einige Wörter, die laut DAFLEX als unbekannt eingestuft werden (z.B. *Stressfaktor*, *Warnsignale* oder *Körperscreening*), als niveaugerecht eingeschätzt werden, was zeigt, dass der Text in Bezug auf den Wortschatz für das Niveau B2 geeignet sein sollte.

Da der Artikel für die Einheit jedoch zu lange ist, sollte er gekürzt werden. Um den Text zu kürzen und an das Niveau B2.2 anzupassen, wurden verschiedene KI-gestützte Chatbots

¹ DAFlex kann die Komplexität von Wörtern in Texten analysieren und sie einer Niveaustufe laut GERS zuordnen (DAFlex, o.J.).

eingesetzt. Hierfür wurde ein Prompt formuliert, der der KI eine Rolle zuweist, Informationen zum Kontext gibt und das Ziel als Imperativ formuliert:

Du unterrichtest Deutsch als Zweitsprache in einem Kurs mit erwachsenen Lerner*innen und möchtest das Thema "Wohlbefinden am Arbeitsplatz" behandeln. Das Niveau des Kurses ist B2.2. Die Lerner*innen lesen einen Zeitungsartikel zum Thema, jedoch ist der Text zu lange. Kürze den Text, sodass er etwa 450 Wörter umfasst und an das Niveau B2.2 angepasst ist. Der Artikel soll weiterhin statistische Daten enthalten und in mehrere Abschnitte mit Überschriften gegliedert sein.

Abbildung 13: Prompt zur Kürzung des Textes

Sowohl *ChatGPT*, *Claude*, *Gemini*, *Le Chat* und *DeepSeek* kürzen den Text, jedoch unterschreiten sie die vorgegebene Wortanzahl deutlich. Deshalb ist eine weitere Anweisung notwendig, um auf die gewünschte Länge des Textes hinzuweisen. Außerdem musste bei *ChatGPT* in einem weiteren Prompt präzisiert werden, dass jener Teil aus dem Artikel, der aus Aufzählungspunkten bestand, in einen Fließtext umgeformt werden sollte. Schließlich wurden die Versionen der verschiedenen Chatbots verglichen und miteinander kombiniert, um eine geeignete Version des Artikels zu erhalten. Dies macht deutlich, dass Chatbots sehr nützlich sind, um Texte anzupassen, jedoch ist eine genaue Sichtung und gegebenenfalls eine manuelle Anpassung vorzunehmen, um einen entsprechenden Text zu erhalten. Der gekürzte Lesetext ist im Anhang C einzusehen.

Erneut wurde mithilfe der Plattform DAFLEX (DAFlex, o.J.) der Text hinsichtlich der Passung des Wortschatzes analysiert, um einen niveaugerechten Lesetext zu erhalten. Wörter, die laut DAFLEX das Niveau B2 übersteigen sind internationale Wörter wie *präventiv*, *Intervention* oder *Burn-Out*. Komposita wie *Muskelschmerzen* oder *Konzentrationsschwierigkeiten* sollten für die Lerner*innen des Kurses verständlich sein. Lediglich einzelne Wörter wie *Reizbarkeit* oder *Betriebsamkeit* könnten für die Lerner*innen schwierig sein. Nichtsdestotrotz kann der Text aus lexikalischer Perspektive als niveaugerecht bewertet werden.

4.3 Die Lesephasen

Wie im Kapitel 2.2.4 dargestellt, durchlaufen Lerner*innen bei der Bearbeitung von Lesetexten für gewöhnlich drei Phasen (*vor*, *während* und *nach* der Lektüre), die jeweils verschiedene Aufgabenstellungen enthalten. Dieses Vorgehen wurde auch für das im Folgenden dargestellte Konzept berücksichtigt.

4.3.1 Vor dem Lesen

Um die Lerner*innen auf das Thema des Artikels einzustimmen, beginnt die Unterrichtseinheit mit einer individuellen Reflexionsaufgabe. Die Lerner*innen bekommen ein Arbeitsblatt (s. Abbildung 14) und notieren in einer Tabelle, welche Aspekte sich aus ihrer persönlichen Sicht positiv bzw. negativ auf das Wohlbefinden am Arbeitsplatz auswirken. Drei Illustrationen können die Lerner*innen dabei unterstützen. Dieser Schritt wird in Einzelarbeit durchgeführt, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, Ideen zu sammeln und ihre Gedanken zu strukturieren. Für diese Aufgabe stehen etwa zehn Minuten zur Verfügung.

Anschließend sollen die Lerner*innen mit ihrer Sitznachbarin*ihrem Sitznachbarn über die Notizen sprechen. Durch diesen Austausch können sie ihre Überlegungen erweitern und (bereits vorhandene) sprachliche Mittel zur Beschreibung von Arbeitsbedingungen hervorrufen und wiederholen. Die geplante Zeitvorgabe beträgt fünf Minuten.

In einem dritten Schritt erfolgt ein Plenumsgespräch, in dem einzelne Ergebnisse vorgestellt werden. Jede*r Lerner*in kann dabei ausgewählte Punkte aus der eigenen Liste präsentieren. Dies dient dazu, den Wortschatz zum Thema zu aktivieren. Gegebenenfalls können durch die Lehrperson Korrekturen vorgenommen werden.

Die Phase *vor* dem Lesen ist nicht aufgabendifferenziert, jedoch ist die Aufgabe sehr offen formuliert, was ebenso im Sinne der Binnendifferenzierung steht. In der Einzelarbeit entscheiden die Lerner*innen selbst – je nach inhaltlicher Präferenz und sprachlichem Wissenstand –, welche Aspekte sie in ihre Tabelle aufnehmen. Außerdem ist es in dieser Phase möglich, im eigenen Tempo zu arbeiten. In der anschließenden Partner*innenarbeit können

geübte Lerner*innen ausführlichere und komplexere Aspekte anführen. Weniger geübte Lerner*innen können von den Äußerungen ihrer Gesprächspartner*innen profitieren. Das Ziel dieser Phase ist die Aktivierung von sprachlichem Vorwissen sowie eine inhaltliche Einstimmung auf das Thema, was eine Vorentlastung für das Lesen darstellen kann.





1. Auf der Arbeit. Was macht dich in deinem Job glücklich und was stresst dich? Denk an Tätigkeiten, Situationen und Aspekte im Berufsleben und notiere sie in der Tabelle.

Das finde ich positiv:	Das finde ich negativ:

Abbildung 14: Vor dem Lesen

Für die Erstellung dieser Aufgabe wurde KI eingesetzt. Der hierfür formulierte Prompt ist in der Abbildung 15 zu sehen. Er wurde im gleichen Chat wie die Anpassung des Textes formuliert und teilt der KI erneut eine Rolle zu, gibt Informationen zum Kontext und drückt das Ziel aus:

Du unterrichtest Deutsch als Zweitsprache in einem Kurs mit erwachsenen Lerner*innen und behandelst das Thema "Wohlbefinden am Arbeitsplatz". Das Niveau des Kurses ist B2.2, jedoch variiert der Wissenstand der Lerner*innen, weshalb im Unterricht eine Binnendifferenzierung vorgenommen werden soll. Bitte erstelle nun differenzierte Übungen (zwei Schwierigkeitsniveaus) für die Phase vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen. Die Phase während des Lesens soll aus drei Teilen bestehen und auf verschiedene Lesestile abzielen: auf das globale Lesen, auf das suchende Lesen und das detaillierte Lesen.

Abbildung 15: Prompt zur Erstellung von Aufgaben

Die KI-Chatbots sind in der Lage, einen Unterrichtsplan zu erstellen und dabei die gewünschten Vorgaben (Phasen, Lesestile und Binnendifferenzierung) zu berücksichtigen. Die Antworten sind sehr unterschiedlich und vielfältig. Für die Phase *vor* dem Lesen schlagen verschiedene KI-Chatbots unterschiedliche Aufgaben vor. *Claude* entwirft eine Übung, in der die Lerner*innen Wörter zum Thema „Stress“ sammeln (Version A) und eine Mindmap mit Ursachen und Folgen von Stress (Version B) erstellen. Hier ist eine Binnendifferenzierung hinsichtlich des Niveaus sichtbar. *Copilot* entwickelt für die Phase vor dem Lesen eine Übung, die aus einem Gruppengespräch mit Leitfragen besteht, z.B. Welche Situationen am Arbeitsplatz können Stress verursachen? (Version A) bzw. Was können Arbeitgeber*innen tun, um die mentale Gesundheit ihrer Mitarbeiter*innen zu unterstützen? (Version B), wodurch ebenso eine Aufgabendifferenzierung nach Schwierigkeit erkennbar ist. *DeepSeek* schlägt einen Einstieg mit einer offenen Aufgabenstellung vor, die nicht explizit binnendifferenziert ist, jedoch dieses Prinzip berücksichtigt:

1. Einstieg (ca. 10–15 Minuten)

- **Ziel:** Aktivierung des Vorwissens und Hinführung zum Thema.
- **Aktivität:** Brainstorming oder kurze Diskussion in Kleingruppen:
 - Fragen: *Was bedeutet Stress für Sie? Welche Stressfaktoren gibt es am Arbeitsplatz?*
 - Sammeln Sie die Ideen an der Tafel oder auf einem digitalen Whiteboard.
- **Differenzierung:**
 - Schwächere Lerner*innen können einfache Wörter oder kurze Sätze beitragen.
 - Stärkere Lerner*innen können bereits komplexere Aussagen oder Beispiele aus ihrem Arbeitsumfeld einbringen.

Abbildung 16: Antwort von DeepSeek

Die Antworten der Chatbots dienten in diesem Fall als Inspiration für die Erstellung einer Aufgabe für die erste Phase der Unterrichtseinheit. Einzelne Ideen wurden übernommen, jedoch wurden sie anders aufgebaut und formuliert. Anstatt nur ein Plenums- oder Kleingruppengespräch zu führen, wurden zwei verschiedene Sozialformen gewählt, nämlich zunächst die Einzelarbeit und dann die Partner*innenarbeit.

Weiters sollte den Lerner*innen in dieser ersten Phase ein visueller Input helfen, Ideen zu sammeln. Deshalb wurden verschiedene KI-Tools zur Bildgenerierung getestet. Der KI-Bildgenerator *Magic Media* von Canva (Canva, o.J.) erwies sich dabei als besonders nützlich. Er kann Bilder, Grafiken und Videos anhand von Begriffen erstellen, wobei der Illustrationsstil der Grafiken als besonders ansprechend empfunden wurde. Anhand der Begriffe „Büro, Mitarbeiter*innen, Stress, Arbeit“ (es scheint nicht notwendig zu sein, komplette Sätze zu formulieren) wurden die folgende Grafik bzw. das folgende Bild generiert:

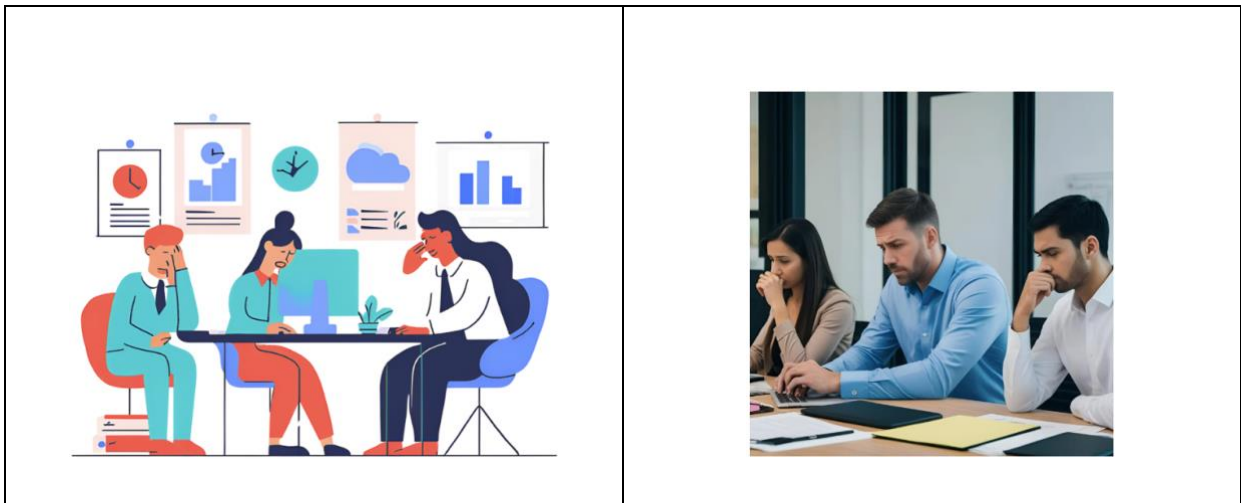


Abbildung 17: Generierte Grafik bzw. generiertes Bild von *Magic Media* / Canva

Beim Format „Bild“ waren klare Unstimmigkeiten und Fehler zu sehen (z.B. bei den Fingern oder den Augen der Personen), die im Format „Grafik“ weniger deutlich bzw. weniger störend waren. Auch die von ChatGPT generierten Bilder waren teilweise klar fehlerhaft und deshalb nicht nutzbar für dieses Konzept. Eine genaue Überprüfung der KI-generierten Bilder ist deshalb notwendig.

4.3.2 Während des Lesens

Für die Phase *während* der Lektüre wurde das Konzept aufgabendifferenziert erstellt. Die Version A (■ ■ □) ist weniger anspruchsvoll als die Version B (■ ■ ■). Die Lerner*innen können selbst entscheiden, welche Version der Aufgaben sie bearbeiten wollen. Diese Phase ist in drei Leserunden gegliedert, die jeweils unterschiedliche Leseziele verfolgen.

4.3.2.1 Erste Leserunde

In der ersten Leserunde liegt der Fokus auf dem globalen Textverständnis (s. Abbildung 18). Die Lerner*innen sollen für jeden Absatz des Artikels eine passende Überschrift finden. Dies setzt voraus, dass die zentrale Aussage des jeweiligen Abschnitts erfasst wird. In Version A stehen fünf vorgegebene Titel zur Auswahl, von denen einer nicht zum Text passt. Die Aufgabe besteht darin, die passenden Überschriften den entsprechenden Absätzen zuzuordnen. In der anspruchsvolleren Version B müssen die Lerner*innen eigene Überschriften für die Absätze formulieren, was eine intensive Auseinandersetzung mit dem Inhalt und eine höhere sprachliche Flexibilität erfordert.

2. Globales Verstehen.

■ ■ □ Lies den Artikel „Gesund bleiben trotz Stress“ und ordne jedem Abschnitt eine passende Überschrift zu. Eine Überschrift passt nicht zum Text.

Tipps zum Umgang mit Stress – Arbeit als größter Stressfaktor – Vorsorge am Arbeitsplatz
– Arbeitgeber:innen in Krisensituationen – Warum wir nicht krank sein können

■ ■ ■ Lies den Artikel „Gesund bleiben trotz Stress“ und formuliere für jeden Abschnitt eine passende Überschrift.

Abbildung 18: Während des Lesens - das globale Verstehen

Für die erste Leserunde wurde der Vorschlag von *Claude* übernommen (s. Abbildung 19) und ein wenig adaptiert. Die Lerner*innen sollten den Textabschnitten eine Überschrift geben. Die

Differenzierung besteht darin, dass einerseits Titel vorgegeben werden (Version A) und andererseits eigenständig Titel formuliert werden müssen (Version B). Wie auch in der Theorie bereits genannt, eignet sich die Arbeit mit Zwischenüberschriften, um die Hauptaussagen eines Textes zu verstehen. *Claude* hat die Aufgabe folgendermaßen formuliert:

1. Globales Verstehen

Niveau 1:

- Ordnen Sie den Abschnitten die passenden Überschriften zu:
 - Tipps gegen Stress
 - Was Firmen tun können
 - Wie sich Stress auf die Gesundheit auswirkt
 - Wie verbreitet ist Stress?

Niveau 2:

- Fassen Sie jeden Abschnitt in einem Satz zusammen
- Entwickeln Sie alternative Überschriften für die Textabschnitte

Abbildung 19: Antwort von Claude

Die vorgegebenen Titel wurden jedoch noch geändert, wofür erneut die KI-Tools zum Einsatz kamen. Hierfür wurde ein Prompt formuliert, der sowohl eine Frage als auch eine Aufforderung enthält:

Welche Überschriften könnte man den einzelnen Abschnitten des Textes geben? Mach für jeden Absatz 2-3 Vorschläge.

Abbildung 20: Prompt zur Generierung von Zwischenüberschriften

Darüber hinaus sollte die KI für die Version A einen falschen Titel formulieren, der nicht zum Text passt. *ChatGPT* hat dabei falsche Titel vorgeschlagen, die zu eindeutig als falsch bewertet werden konnten (s. Abbildung 21). *Gemini* hingegen hat falsche Titel vorgeschlagen, die zu

weit vom Thema des Artikels entfernt waren (s. Abbildung 22). Es war somit notwendig, weitere präzisere Prompts zu formulieren, die auf die gewünschten Änderungen hinwiesen.

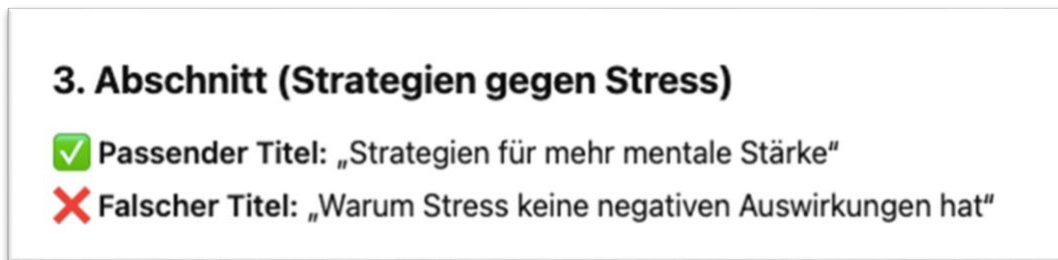


Abbildung 21: Antwort von ChatGPT

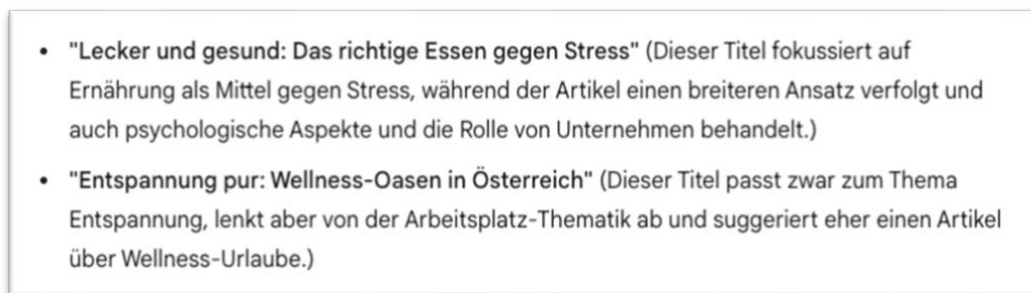


Abbildung 22: Antwort von Gemini

Wie diese Beschreibungen zeigen, hat der Chatbot *Claude* eine nützliche binnendifferenzierte Aufgabenstellung generiert, die für das Konzept übernommen werden konnte. Zwar wurden die einzelnen Titel abgeändert, doch auch hierfür waren die KI-Tools praktisch. Es ist jedoch notwendig, genaue Prompts zu formulieren, denn die erstellten Titel waren nicht immer nützlich. Es ist somit erforderlich, der KI präzise Anweisungen zu geben und die generierten Antworten genau zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen.

4.3.2.2 Zweite Leserunde

Bei der zweiten Leserunde geht es um das suchende Lesen (s. Abbildung 23). Die Aufgabe besteht darin, gezielt spezifische Informationen im Text zu identifizieren – in diesem Fall

verschiedene Maßnahmen gegen Stress. In Version A markieren die Lerner*innen die entsprechenden Stellen im Text. In Version B müssen die Maßnahmen zusätzlich kategorisiert werden: persönliche Maßnahmen und betriebliche Maßnahmen.

3. Suchendes Lesen.

■■■□ Was kann man gegen Stress tun? Markiere die Tipps der Expertin.

■■■■ Was kann man laut der Expertin gegen Stress tun? Notiere sowohl persönliche als auch betriebliche Maßnahmen zur Stressbewältigung.

Persönliche Maßnahmen: _____

Betriebliche Maßnahmen: _____

Abbildung 23: Während des Lesens – das suchende Lesen

Für das suchende Lesen schlugen die Chatbots vor, verschiedene Informationen zu finden. *Claude* zufolge könnten die Lerner*innen alle Prozentangaben im Text suchen (Version A) oder Symptome suchen und kategorisieren (Version B). *Gemini* hat für diese Phase Fragen formuliert, die ebenso unterschiedlichen Schwierigkeitsgrads sind, z.B. Was sind typische Symptome von Stress? (Version A) oder Warum nehmen viele Menschen keinen Krankenstand wegen Stress? (Version B). Laut *Le Chat* könnten Lerner*innen mit größerem Unterstützungsbedarf nach den körperlichen Auswirkungen von Stress und geübte Lerner*innen nach den Tipps der Expertin suchen. Schließlich wurden die Vorschläge der KI ein wenig geändert, wobei die Antworten der Chatbots hilfreich waren, um Möglichkeiten für Aufgabenstellungen zum suchenden Lesen zu erhalten.

4.3.2.3 Dritte Leserunde

In der dritten Leserunde steht das detaillierte Verstehen im Mittelpunkt (s. Abbildung 24). Ziel ist es, die Einzelheiten des Textes zu erfassen. Bei dieser Aufgabe sollen die Lerner*innen die Hauptaussagen des Artikels zusammenfassen. Während die Lerner*innen in Version A sprachliche Mittel in Form von Satzanfängen erhalten, gibt es in Version B keine Hilfestellungen. Die Lerner*innen der anspruchsvolleren Version müssen die Zusammenfassung eigenständig erfassen.

4. Detailliertes Lesen.

■■■□ Fasse den Text zusammen. Konzentriere dich dabei auf die wichtigsten Aussagen des Artikels. Die folgenden Satzanfänge können dir helfen.

- Der Artikel „Gesund bleiben trotz Stress“ handelt von ...
- Laut einer Umfrage empfinden viele Arbeitnehmer*innen Stress, weil ...
- Stress kann zu ... führen.
- Expert*innen empfehlen, dass man ...
- Unternehmen können ihre Mitarbeitenden unterstützen, indem sie ...

■■■■ Fasse den Text in ca. 5-6 Sätzen zusammen. Konzentriere dich dabei auf die wichtigsten Aussagen des Artikels.

Abbildung 24: Während des Lesens – das detaillierte Lesen

Für das detaillierte Lesen wurden von den KI-Tools häufig Lückentexte (z.B. von *Copilot*, *DeepSeek*), offene bzw. Multiple-Choice-Fragen zum Text (z.B. *ChatGPT*, *LeChat*) oder Aussagen zum Text, die als richtig oder falsch bewertet werden mussten (z.B. *ChatGPT*, *Claude*), vorgeschlagen. Die Aufgaben waren jedoch kaum handlungsorientiert. Hier wird deutlich, dass dieser Aspekt präzise in einem Prompt angeführt werden muss, damit die Chatbots auf die Handlungsorientierung eingehen. Die Vorschläge der KI-Tools wurden schließlich ignoriert und stattdessen auf eine in der Theorie (s. Kapitel 2.2.4) erwähnte Aufgabenstellung zurückgegriffen: das Erstellen einer Textzusammenfassung. Denn dies setzt voraus, dass der Text zur Gänze erfasst wird. Die Chatbots wurden aufgefordert, eine

differenzierte Aufgabe dazu zu formulieren. *ChatGPT* hat daraufhin für die Version A Satzanfänge vorgegeben, die das Verfassen einer Zusammenfassung erleichtern können (s. Abbildung 25). Lerner*innen, die die Version B bearbeiten, schreiben hingegen eigenständig und frei eine Zusammenfassung des Artikels, wodurch eine Differenzierung nach Anforderung klar erkennbar ist. Für eine präzise Aufgabenstellung kann der Chatbot somit eine nützliche Antwort generieren.

👉 **Lückentext-Beispiel:**

1. Laut einer Umfrage empfinden viele Arbeitnehmer:innen Stress, weil ... (Grund nennen).
2. Besonders betroffen sind ... (Berufsgruppen oder Situationen aus dem Text).
3. Stress kann sowohl ... als auch ... Auswirkungen haben.
4. Expert:innen empfehlen, dass man ... (Maßnahmen aus dem Text).
5. Unternehmen können ihre Mitarbeitenden unterstützen, indem sie ...

Abbildung 25: Antwort von ChatGPT

Darüber hinaus gibt es eine optionale Zusatzaufgabe für Lernende (s. Abbildung 26), die schneller arbeiten. Sie dient der Differenzierung nach Lerntempo und ermöglicht es fortgeschrittenen Lerner*innen, sich intensiver mit dem Text auseinanderzusetzen. In dieser Aufgabe soll eine im Text genannte Aussage mithilfe der Informationen des Artikels näher erläutert werden.

5. Erweiterte Aufgabe (optional für schnelle Lerner*innen)

„Der Stress ist nicht nur unser Feind“. Erkläre, warum Stress nicht nur negativ ist. Nenne Beispiele aus dem Text, die zeigen, dass Stress auch positive Aspekte haben kann.

Abbildung 26: Erweiterte Aufgabe

4.3.3 Nach dem Lesen

Die Phase *nach* dem Lesen dient der Anschlusskommunikation und ermöglicht es den Lerner*innen, das im Text erworbene Wissen aktiv anzuwenden und mit eigenen Ideen zu verknüpfen. Das Ziel besteht darin, ein Gesundheitsprogramm zu entwickeln, welches das Wohlbefinden am Arbeitsplatz verbessert (s. Abbildung 27).

Dazu arbeiten die Lerner*innen in Kleingruppen (zwei bis drei Personen) und versetzen sich in die Rolle eines Teams innerhalb eines Unternehmens, das für die Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung der mentalen und körperlichen Gesundheit der Mitarbeitenden verantwortlich ist. Dieser Ansatz fördert nicht nur die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema, sondern auch die Anwendung der Sprache in einer kommunikativen Situation. Die Gruppen sammeln zunächst Vorschläge, wie die Gesundheit und das Wohlbefinden gestärkt werden können. Dabei können sie sowohl die im Text genannten als auch eigene Ideen einbringen. Danach wählen sie vier zentrale Maßnahmen aus und formulieren sie präzise. Die Ergebnisse werden auf einem Plakat oder einem digitalen Präsentationstool festgehalten. Abschließend stellt jede Gruppe ihr Gesundheitsprogramm im Plenum vor und erläutert ihre Maßnahmen.

6. Mündliche Produktion. Maßnahmen für mehr Wohlbefinden am Arbeitsplatz

Situation: Ihr arbeitet in einem Unternehmen, das das Wohlbefinden der Mitarbeitenden verbessern möchte. Euer Team wurde beauftragt, Vorschläge für Maßnahmen zu entwickeln, die helfen, Stress zu reduzieren und die (mentale und körperliche) Gesundheit am Arbeitsplatz zu fördern.

Aufgabe:

Überlegt in Gruppen, welche Maßnahmen ein Unternehmen ergreifen könnte, um das Wohlbefinden der Mitarbeitenden zu verbessern. Orientiert euch dabei am Text, aber bringt auch eigene Ideen ein.

Entwickelt ein Konzept für ein „Gesundheitsprogramm“ in einer Firma. Erstellt ein Plakat / eine Liste mit mindestens **vier konkreten Maßnahmen**, die ihr einführen würdet, um die Gesundheit und das Wohlbefinden der Mitarbeiter*innen zu unterstützen.

Stellt eure Maßnahmen vor. Erklärt auch, warum ihr diese Maßnahmen gewählt habt und wie sie den Mitarbeiter*innen helfen könnten.



Abbildung 27: Nach dem Lesen - Mündliche Produktion

In dieser Phase soll vor allem die mündliche Ausdrucksfähigkeit trainiert werden. Die Lerner*innen müssen innerhalb ihrer Gruppe verschiedene Ideen einbringen und diese diskutieren, was das dialogische Sprechen fördert. Darüber hinaus müssen die Ergebnisse auch dem gesamten Kurs präsentiert werden, wodurch das monologische Sprechen trainiert wird. Außerdem fördert diese Aufgabe das kooperative Lernen, denn alle Gruppenmitglieder sollen sich an der Planung beteiligen und ihre sozial-kommunikativen Kompetenzen verbessern. Die Simulation einer Arbeitssituation macht die Aufgabe lebensnah und praxisrelevant, was die Motivation fördern könnte.

Auch wenn diese Aufgabe nicht explizit binnendifferenziert formuliert wurde, berücksichtigt sie durch ihren offenen Charakter die individuellen Fähigkeiten, Interessen und sprachlichen Kompetenzen der Lernenden. Jede*r kann sich nach eigenem Können einbringen und die Lerner*innen können sich gegenseitig unterstützen sowie voneinander lernen.

Für die Erstellung dieser Aufgabe wurde folgender Prompt in den Chatbots eingegeben:

Für die Aufgabe nach dem Lesen sollen die Lerner*innen Maßnahmen überlegen, die innerhalb einer Firma getroffen werden können, um die Gesundheit und das Wohlbefinden der Mitarbeiter*innen zu unterstützen. Formuliere hierfür eine handlungsorientierte Aufgabenstellung.

Abbildung 28: Prompt zur Generierung einer Aufgabe nach dem Lesen

ChatGPT hat daraufhin eine Aufgabe generiert (s. Abbildung 29) und zusätzlich auch Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung zur Verfügung gestellt, indem Lerner*innen, die mehr Unterstützung benötigen, Maßnahmen vorgegeben werden können. *DeepSeek* hat hinsichtlich der Binnendifferenzierung vorgeschlagen, bei Bedarf Redemittel zur Verfügung zu stellen.

Aufgabe: Maßnahmen für mehr Wohlbefinden am Arbeitsplatz 🧘‍♂️✨

Situation: Ihr arbeitet in einem Unternehmen, das das Wohlbefinden seiner Mitarbeitenden verbessern möchte. Euer Team wurde beauftragt, Vorschläge für Maßnahmen zu entwickeln, die helfen, Stress zu reduzieren und die mentale Gesundheit am Arbeitsplatz zu fördern.

💡 **Aufgabe:**

1. **Überlegt in kleinen Gruppen (2-4 Personen)**, welche Maßnahmen ein Unternehmen ergreifen könnte, um das Wohlbefinden der Mitarbeitenden zu verbessern. Orientiert euch dabei am Text, aber bringt auch eigene Ideen ein.
2. **Erstellt eine Liste mit mindestens fünf Maßnahmen.** Achtet darauf, dass eure Vorschläge umsetzbar und realistisch sind.
3. **Stellt eure Maßnahmen der Klasse vor.** Ihr könnt sie mündlich präsentieren oder auf einem Plakat/Padlet visualisieren.

Abbildung 29: Antwort von *ChatGPT*

Der Vorschlag von *ChatGPT* war sehr ansprechend und wurde in ähnlicher Form für die Unterrichtseinheit übernommen. Einige Punkte wurden ein wenig umformuliert. Außerdem wurden KI-generierte Illustrationen auf das Arbeitsblatt eingefügt, um die Lerner*innen bei der Suche nach Maßnahmen zur Gesundheitsförderung zu unterstützen. Die Illustrationen wurden mithilfe von *Magic Media* (Canva) und *Copilot* erstellt. Anhand des Prompts „Erstelle ein Bild zum Thema ‚Bewegung und Fitness im Büro‘ mit Mitarbeiter*innen, die im Büro auf Matten Yoga-Übungen machen“ hat *Copilot* folgendes Bild generiert:



Abbildung 30: Generiertes Bild von Copilot

Es zeigt mehrere Personen in einem Raum, in dem jemand am Computer arbeitet, während andere Personen Dehnübungen bzw. Meditationsübungen durchführen. Es dient somit zur Anregung, Maßnahmen zu Bewegung und Sport am Arbeitsplatz zu planen.

Der letzte Teil des Konzepts umfasst eine Aufgabe zur schriftlichen Produktion (s. Abbildung 31). Diese Übung können die Lerner*innen optional als Hausübung lösen. Sie sollen die Mitarbeiter*innen ihrer Firma über das im vorherigen Schritt geplante Gesundheitsprogramm informieren. Hierfür soll ein E-Mail oder ein Aushang verfasst werden, in dem die Maßnahmen präsentiert und erläutert werden.

7. Schriftliche Produktion. Mitarbeitende über das Gesundheitsprogramm informieren (optional als Hausübung)

Situation:

Euer Team hat ein Konzept für ein Gesundheitsprogramm in der Firma entwickelt. Nun müsst ihr die Mitarbeitenden darüber informieren, damit sie die neuen Angebote kennenlernen und nutzen können.

Aufgabe:

Schreib eine **E-Mail** oder einen **Aushang**, in dem du die Mitarbeitenden über die neuen Maßnahmen informierst.

Die Nachricht sollte Folgendes enthalten:

- Eine kurze Einleitung: Warum setzt das Unternehmen diese Maßnahmen um?
- Eine Vorstellung der konkreten Angebote / Maßnahmen (mindestens vier).
- Eine Erklärung, welchen Nutzen diese Maßnahmen für die Mitarbeitenden haben.
- Falls nötig: Hinweise, wie die Mitarbeitenden teilnehmen können (z. B. Anmeldung, Ort, Zeiten).
- Eine freundliche Abschlussformel.

Formatwahl:

✉ E-Mail: Falls die Mitarbeitenden digital informiert werden.

📌 Aushang: Falls die Informationen z. B. in der Kantine oder am Schwarzen Brett veröffentlicht werden.

Abbildung 31: Nach dem Lesen - Schriftliche Produktion

Für die Generierung dieser Aufgabenstellung war der Arbeitsauftrag zur vorhergehenden mündlichen Übung der Ausgangspunkt. *ChatGPT* hat eine überzeugende Antwort generiert, die in weiten Teilen für das Konzept übernommen wurde. Dabei kann hinsichtlich der Geschlossenheit bzw. Offenheit differenziert werden: Indem bereits ein sprachliches Gerüst vorgegeben wird, fällt es den Lerner*innen leichter, einen Text zu verfassen. Lerner*innen mit einem ausgeprägten sprachlichen Repertoire können den Text hingegen frei formulieren.

4.4 Zwischenfazit

Nach der Erstellung des Konzepts mit binnendifferenzierten Aufgaben mithilfe von KI kann die Forschungsfrage *Welche Potenziale bietet KI für die binnendifferenzierte Gestaltung von Leseaufgaben?* bereits beantwortet werden. Die hier getesteten und eingesetzten Tools zeigten sich sehr nützlich, jedoch sind einige Aspekte zu berücksichtigen. Die verwendeten Chatbots sind zunächst in der Lage einen Text zu kürzen und an ein bestimmtes Niveau anzupassen. *ChatGPT*, *DeepSeek* und *Gemini* waren hierfür in diesem Konzept besonders hilfreich. Es ist jedoch stets erforderlich, die KI-generierten Texte genau zu prüfen und eventuell weitere Prompts zu formulieren, um die Antworten zu verbessern. Der Einsatz von KI zur Anpassung von Texten kann für Lehrpersonen eine Erleichterung und Zeitersparnis darstellen und zusätzlich ermöglicht sie es, öfters aktuelle und (adaptierte) authentische Texte im Unterricht einzusetzen, welche die Arbeit mit dem Lehrwerk ergänzen können.

Werden die Chatbots gebeten, eine Didaktisierung des Textes vorzunehmen und Aufgaben *vor*, *während* und *nach* der Lektüre zu erstellen, sind die Ergebnisse vielversprechend, auch wenn es deutliche Unterschiede hinsichtlich der Qualität der Antworten gibt. Besonders nützlich scheint es, verschiedene Chatbots zu verwenden, um mehrere Ideen zu erhalten und besonders geeignete Vorschläge dann weiter (mit KI oder manuell) anzupassen. Durch konkrete Anweisungen verbessern sich die generierten Antworten. Auch das Prinzip der Binnendifferenzierung kann von den KI-gestützten Tools berücksichtigt werden. Sie generieren Aufgaben auf verschiedenen Schwierigkeitsniveaus, was jedenfalls zeitsparend für Lehrpersonen sein kann. Jedoch müssen die Vorschläge öfters auch nachgebessert werden und es zeigte sich, dass präzise Prompts die Qualität der generierten Antworten stets erhöhten. Für dieses Konzept konnten sowohl von *ChatGPT*, *Claude*, *DeepSeek*, *Gemini* und *Copilot* Vorschläge übernommen und angepasst werden.

Hinsichtlich der Bildgenerierung sind die Inhalte weniger zufriedenstellend. *ChatGPT* erstellt Bilder, die, vor allem wenn Menschen abgebildet sind, häufig fehlerhaft sind. Im Illustrationsstil fallen die generierten Inhalte besser aus. Für dieses Konzept hat der Bildgenerator von Canva sehr gute und nützliche Ergebnisse geliefert. Anhand weniger

Begriffe können ansprechende Grafiken erstellt werden, die einen Mehrwert für den Unterricht bringen können.

Zu guter Letzt ist wichtig zu betonen, dass die Gefahren, die sich in Zusammenhang mit KI ergeben und die in dieser Arbeit nicht näher erläutert werden, nicht zu vergessen sind. Einerseits hat die Nutzung von KI negative Auswirkungen auf die Umwelt und das Klima, da die Rechenzentren beträchtliche Mengen an Ressourcen verbrauchen (Hattenhauer, 2024, S. 407-408). Weiters kommen ethische und rechtliche Fragen auf, z.B. zur Datensicherheit sowie zum Urheberrecht (Hoffmann et al., 2024), die kritisch betrachtet werden müssen. Auch im Zusammenhang mit *Fake News* stellt uns KI vor Herausforderungen (Hattenhauer, 2024, S. 407). Dies verdeutlicht, dass ein verantwortungsvoller und kritischer Umgang mit KI-gestützten Tools notwendig ist und auch das Ausbilden einer sogenannten *Digital und AI Literacy* erforderlich ist.

5 Analyse der Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Aktionsforschung und die daraus resultierenden Erkenntnisse präsentiert. Dabei soll die eingangs formulierte Frage beantwortet werden: *Welche Aufgabenstellungen erweisen sich im binnendifferenzierten Lesekompetenztraining als praxistauglich für den Unterricht?* Die beiden durchgeführten und untersuchten Unterrichtseinheiten werden im Folgenden anhand der Daten aus dem Beobachtungsbogen, dem Forschungstagebuch sowie des Fragebogens analysiert sowie reflektiert. Die gesamten Unterrichtseinheiten, das heißt die Phasen *vor*, *während* und *nach* der Lektüre werden dargestellt, aber der Fokus liegt auf der Binnendifferenzierung im Lesekompetenztraining.

5.1 Allgemeines

Wie bereits im Kapitel zur Datenerhebung (Kapitel 3.2) erläutert, hat die erste Unterrichtseinheit Mitte Februar 2025 in der letzten Unterrichtseinheit eines vierwöchigen Intensivkurses stattgefunden. An diesem Tag waren neun von zwölf Teilnehmer*innen anwesend. Die Erstsprachen der Lerner*innen sind, wie den Notizen im Forschungstagebuch von der ersten Kurseinheit zu entnehmen, die folgenden: Russisch, Ukrainisch, Serbisch, Albanisch und Spanisch. Im Kurs sind acht Frauen und ein Mann. Das Alter der Forschungspartner*innen erstreckt sich von 18 bis 45 Jahren, wobei der Großteil zwischen 26 und 45 Jahre alt ist:

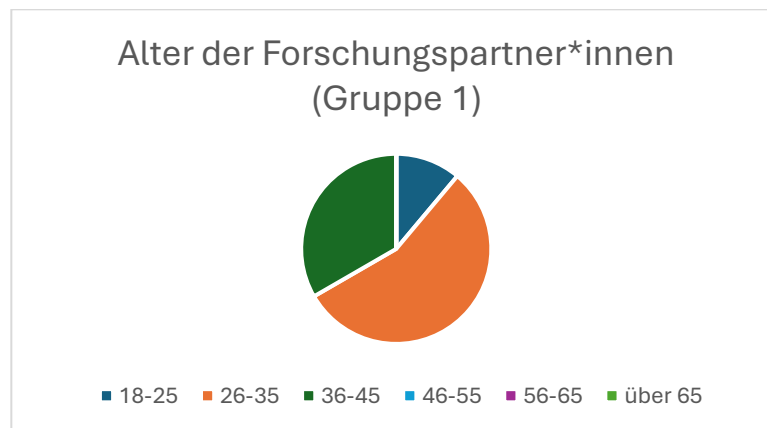


Abbildung 32: Alter der Forschungspartner*innen (Gruppe 1)

Mehrere Forschungspartner*innen (fünf) dieser Gruppe lernen seit etwa zwei bzw. drei Jahren Deutsch. Eine Person lernt bereits seit 2017 Deutsch und hat somit die längste Deutschlernerfahrung. Drei Personen lernen erst seit einem Jahr bzw. weniger als einem Jahr Deutsch, was deutlich macht, dass in kurzer Zeit ein hohes Niveau erreicht werden konnte.

Ein weiterer Aspekt, der die heterogene Lernerfahrung der Teilnehmer*innen deutlich macht, ist der Kontakt mit der schriftlichen Sprache (s. Abbildung 33). Da sich diese Forschung auf die Lesekompetenz bezieht, wurde danach gefragt, wie häufig die Lerner*innen Texte auf Deutsch lesen. Die meisten Lerner*innen lesen einmal bzw. mehrmals pro Woche einen Text auf Deutsch. Nur eine Person liest täglich deutschsprachige Texte und eine Person hat präzisiert, einmal pro Monat einen Text auf Deutsch zu lesen.

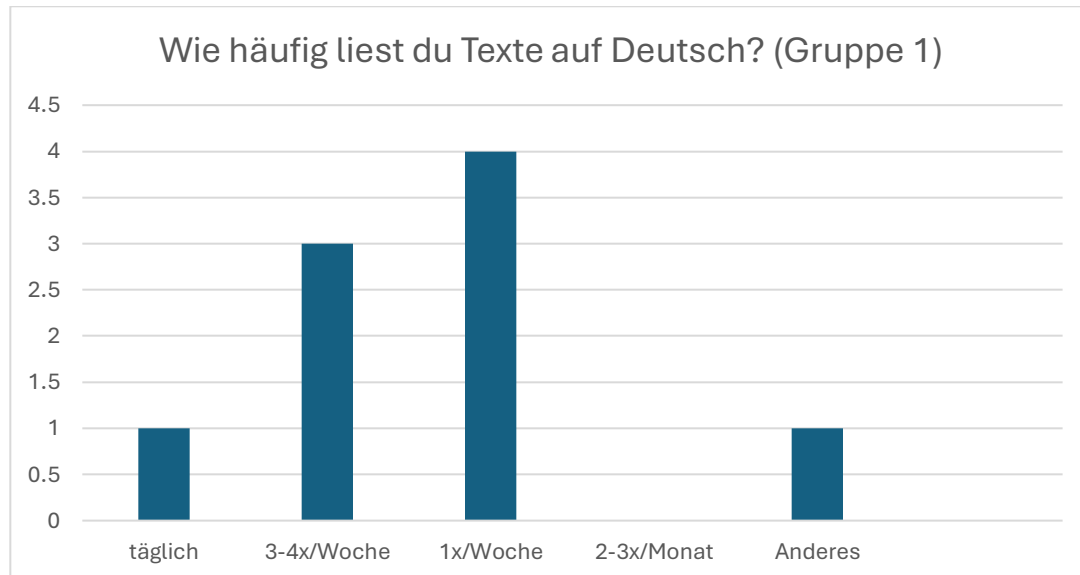


Abbildung 33: Lesen von Texten auf Deutsch (Antworten der Gruppe 1)

Bereits in der ersten Kurswoche wurde – wie im Forschungstagebuch festgehalten – festgestellt, dass das Niveau der Teilnehmer*innen sehr unterschiedlich ist. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Lerner*innen unterschiedlich lange Deutsch lernen bzw. unterschiedlich viel Kontakt mit der deutschen Sprache haben. Generell kann gesagt werden, dass das Niveau im Vergleich zu anderen Gruppen auf B2.2-Niveau eher als niedrig einzuschätzen ist. Nichtsdestotrotz haben die meisten Forschungspartner*innen (9 von 11) im

Fragebogen angegeben, dass das Niveau des Kurses in Bezug auf den eigenen Lernstand *genau passend* sei. Für eine Person war das Niveau des Kurses *zu hoch*. Eine Person hat keine Angabe gemacht. Dass der Großteil der Gruppe das Kursniveau als angemessen einschätzt, könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Lehrperson die Inhalte des Kurses bzw. das Arbeitstempo an die Gruppe angepasst hat. Es ist aber auch möglich, dass die Selbsteinschätzung der Lerner*innen und/oder die Fremdeinschätzung durch die Lehrperson nicht ganz zutreffend sind.

Wie bereits im Kapitel 3.2 erwähnt, wurde die zweite Unterrichtseinheit Anfang März 2025 in einer anderen Gruppe durchgeführt. An diesem Termin waren alle Lerner*innen des Kurses anwesend, nämlich drei Teilnehmer und acht Teilnehmerinnen. Die Erstsprachen der Teilnehmer*innen sind: Hindu, Spanisch, Türkisch, Persisch, Bulgarisch, Chinesisch, Italienisch, Slowakisch sowie Englisch. Die meisten der befragten Lerner*innen sind zwischen 26 und 45 Jahre alt. Die erhobenen Daten belegen jedoch eine insgesamt breite Altersspanne innerhalb der Lerngruppe:

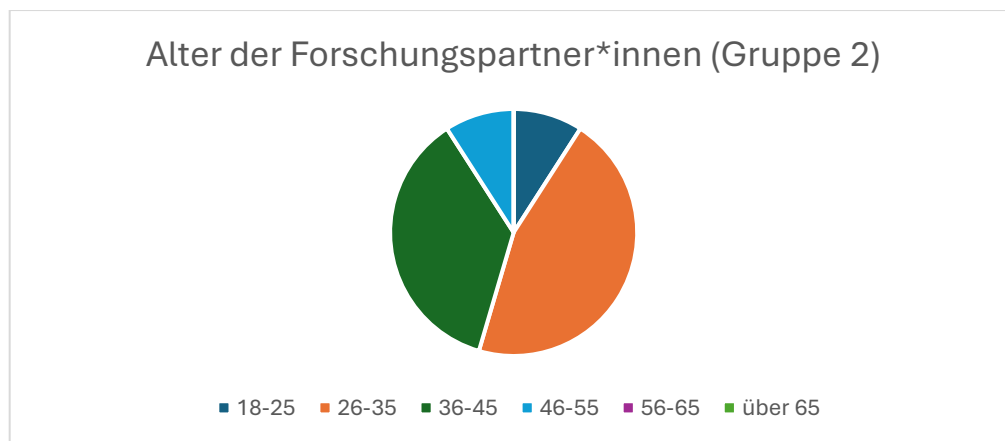


Abbildung 34: Alter der Forschungspartner*innen (Gruppe 2)

Hinsichtlich des Zeitpunktes, wann die Forschungspartner*innen begonnen haben, Deutsch zu lernen, gibt es enorme Unterschiede. Während ein*e Forschungspartner*in erst seit acht Monaten Deutsch lernt, begann ein*e andere*r Lerner*in bereits vor 30 Jahren, die Sprache zu lernen. Außerdem ist interessant, dass manche Forschungspartner*innen bereits vor längerer

Zeit die Sprache gelernt haben, aber zwischendurch Pausen hatten, in denen sie die Sprache nicht angewendet oder geübt haben. Weiters gibt eine Person an, bereits in der Schule Deutsch gelernt zu haben.

Auf die Frage, wie häufig die Lerner*innen Texte auf Deutsch lesen, kreuzten drei Personen an, *täglich* deutsche Texte zu lesen (s. Abbildung 35). Vier Personen lesen etwa drei bis vier Mal pro Woche und eine Person etwa einmal pro Woche einen Text auf Deutsch. Zwei Personen lesen etwa zwei bis drei Mal monatlich deutschsprachige Texte und eine Person nie.

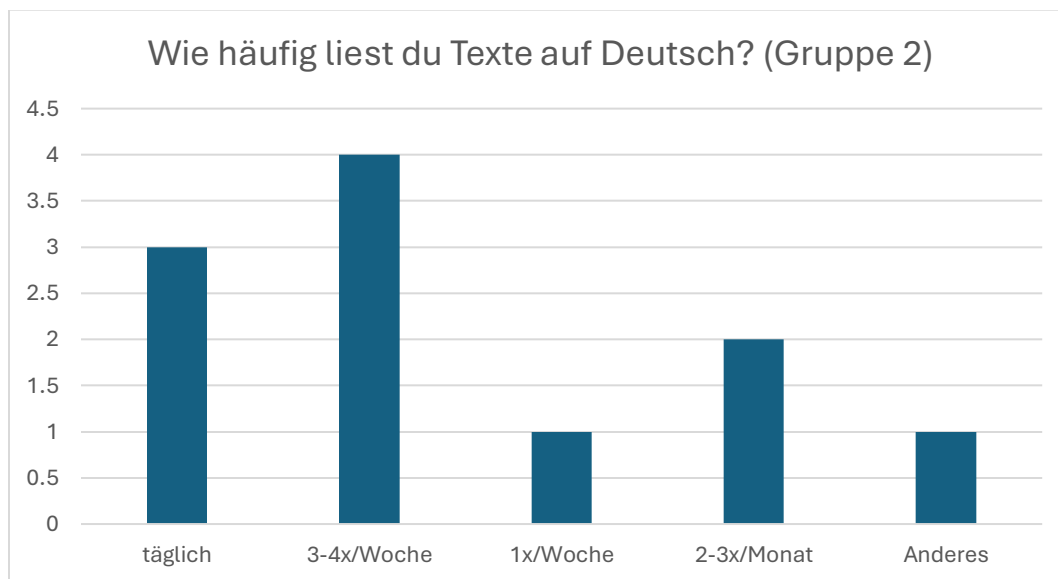


Abbildung 35: Lesen von Texten auf Deutsch (Antworten der Gruppe 2)

Diese Gruppe hat im Vergleich zur ersten Gruppe ein höheres Niveau. Bereits nach zwei Einheiten wurde im Forschungstagebuch notiert, dass sowohl das Arbeitstempo als auch das sprachliche Wissen der Lerner*innen recht hoch sind. Zwei bis drei Lerner*innen verfügen im Vergleich zum Rest der Gruppe über geringere Sprachkompetenzen, während drei Lerner*innen durch ein besonders hohes sprachliches Niveau auffallen. Das Niveau des Kurses (B2.2) wird in Bezug auf das eigene Wissen vom Großteil der Lerner*innen (neun von elf) als *genau passend* eingestuft. Für eine Person ist das Niveau *ein wenig zu hoch* und für eine Person *ein wenig zu niedrig*. Wie im Forschungstagebuch festgehalten wurden im Laufe des Kurses und im Vergleich zur ersten Gruppe deutlich anspruchsvollere Äußerungen und Fragen

vonseiten der Lerner*innen getätigt und die vermittelten Inhalte konnten aufgrund des höheren Arbeitstempos stärker vertieft bzw. ausgeweitet werden.

Nach den allgemeinen Daten zu den Forschungspartner*innen bzw. zu den beiden Gruppen folgen in den nächsten Abschnitten die Details zum Ablauf der beiden Unterrichtseinheiten. Die Ergebnisse zur Unterrichtseinheit wurden aus der Beobachtung anhand von Beobachtungsbögen sowie der schriftlichen Befragung im Nachhinein gewonnen. Sie zeigen einerseits die Daten der jeweiligen Gruppen, aber werden auch aus vergleichender Perspektive zwischen den beiden Gruppen bzw. Einheiten dargestellt.

5.2 Vor dem Lesen

Die Unterrichtseinheit hat mit einer kurzen Erklärung zum generellen Ablauf begonnen. Dann wurde die vorbereitende Übung auf den Lesetext erläutert. Auf die Erklärung reagierten die Teilnehmer*innen beider Gruppen ähnlich: Sie nickten, lächelten und hielten während der Erklärung Blickkontakt mit der Lehrperson. Dies kann darauf hindeuten, dass sie konzentriert zuhörten und die Erklärungen auch verstanden. Nachdem das Arbeitsblatt ausgeteilt wurde, begannen einige sofort zu schreiben. Die meisten Teilnehmer*innen saßen über das Blatt gebeugt, teilweise mit dem Kopf auf die Hand gestützt und blickten auf die Aufgabenstellung. Ein paar Teilnehmer*innen warteten einige Sekunden, bevor sie zu schreiben begannen. Während der Arbeitszeit runzelten manche Teilnehmer*innen die Stirn, kratzten sich an den Schläfen oder blickten durch den Raum. Dies können Zeichen von konzentriertem Nachdenken sein. Es könnte aber auch sein, dass die Lerner*innen Schwierigkeiten hatten, die Aufgabe zu lösen.

In der ersten Gruppe wurde diese Arbeitsphase um 12:25 Uhr begonnen. Während der Einzelarbeit wurden keine Fragen gestellt. Die Teilnehmer*innen arbeiteten selbstständig und sprachen nicht mit anderen. Vier Personen verwendeten das Handy während der Übung, vermutlich als Hilfsmittel um Wörter zu suchen bzw. zu übersetzen. Nach Ablauf der angekündigten Zeitvorgabe (fünf Minuten) waren die Ergebnisse der Lerner*innen in der ersten Gruppe sehr unterschiedlich. Manche haben die Tabelle zur Gänze mit Notizen

ausgefüllt, andere hatten etwa drei Stichpunkte pro Spalte notiert. Zwei Personen haben nach fünf Minuten aufgehört zu schreiben und beschäftigen sich anderweitig: Sie schauten auf das Handy, blickten durch den Raum bzw. auf die Lehrperson, spielten mit dem Stift oder tranken. Schrittweise legten auch die anderen Teilnehmer*innen ihre Stifte zur Seite, die Blätter waren sehr unterschiedlich voll. Nach sechs Minuten (12:31 Uhr) wurde die zweite Phase, der Austausch in Kleingruppen, gestartet. Hierfür wurden vier Gruppen zu zwei bzw. drei Personen gebildet. Jede Person hat sich bei dieser Übung mündlich geäußert, auch wenn nicht in gleichem Ausmaß. Die Länge und der Umfang der Äußerungen haben zwischen den Lerner*innen variiert. Nach nur drei Minuten hat eine Gruppe nicht mehr über das Thema der Übung gesprochen. Sie haben dann noch über etwas anderes geredet und dann jeweils auf das Handy geblickt. Die anderen Gruppen sprachen noch weiter. Die Lehrperson hat versucht, der ersten Gruppe weitere Gesprächsimpulse zu geben bzw. Nachfragen zu ihren Antworten zu stellen, damit das Gespräch aufrechterblieb, während die anderen Gruppen noch arbeiten. Eine Gruppe war nach etwa sechs Minuten fertig, eine Gruppe nach acht Minuten und eine Gruppe war auch nach zehn Minuten noch nicht ganz fertig, dennoch wurde zum Vergleichen der Ergebnisse übergegangen. Hier wird deutlich, wie unterschiedlich schnell bzw. ausführlich die Lerner*innen über ihre Ergebnisse der Einzelarbeit bzw. ihre Gedanken zum Thema sprachen. Dies kann auch daran liegen, dass manche Lerner*innen introvertierter sind oder manche Gruppen besser harmonieren. Im Forschungstagebuch wurde im Laufe des Kurses vermerkt, dass die Teilnehmer*innen der Kursgruppe wenig miteinander interagieren und sich nur einzelne Lerner*innen auch außerhalb des Unterrichts austauschen. Diese Aspekte könnten bei der Zusammensetzung der Gruppen besser in Acht genommen werden, um ausgewogenere Gruppen zu bilden. Dass manche Teilnehmer*innen nach Abschluss der Übung das Handy in die Hand nehmen, kann auf Langeweile und Unterforderung hindeuten.

In der zweiten Unterrichtseinheit hat die erste Arbeitsphase um 18:38 Uhr begonnen. Die Lerner*innen arbeiteten ebenso eigenständig und ohne mit anderen Kolleg*innen zu sprechen. Etwa die Hälfte der Teilnehmer*innen hat während der Übung zumindest einmal zum Handy gegriffen. Es könnte sowohl als Hilfsmittel als auch als Störfaktor gesehen werden (jedoch hat kein Handy geläutet oder vibriert). Ein*e Teilnehmer*in hat gefragt, ob bei der Übung vollständige Sätze geschrieben werden müssen. Eine zweite Wortmeldung war die Frage nach

einem Wort (*gemein*). Nach etwa vier Minuten hat eine Person kommentiert, dass sie bereits viele negative Sachen notiert habe, aber nichts Positives. Vielleicht müsse sie ihren Job wechseln, hat sie geäußert. Daraufhin haben mehrere Teilnehmer*innen gelacht. Die angekündigten fünf Minuten für die Einzelarbeit waren hier eindeutig zu kurz. Alle Teilnehmer*innen waren nach Ablauf der fünf Minuten noch über das Blatt gebeugt, hatten noch den Stift in der Hand und die meisten haben noch geschrieben. Nach etwa sieben Minuten hatte der Großteil den Stift bereits zur Seite gelegt, weshalb die Lerner*innen aufgefordert wurden, sich nun zu zweit bzw. zu dritt auszutauschen. Ein Paar hat weitergeschrieben und ein wenig später begonnen, miteinander zu sprechen. Beim Austausch zwischen den Lerner*innen haben sich alle Lerner*innen in ihren Gruppen zu Wort gemeldet. Die Lerner*innen haben sich zueinander gedreht und einerseits auf ihre Blätter und andererseits auf ihre*n Partner*in geblickt. Meistens hat zunächst eine Person gesprochen und dann die andere/nächste. Die geplanten fünf Minuten waren auch hier nicht ausreichend. Deshalb wurde auch hier die Zeit auf etwa acht Minuten verlängert. Die meisten Gruppen tauschten sich auch bis zum Schluss aus. Eine Gruppe hätte auch noch weitergesprochen, jedoch waren die anderen bereits wieder still.

Die anschließende Zusammenschau im Plenum lief in beiden Unterrichtseinheiten ähnlich ab: Jede*r Teilnehmer*in konnte sich zu Punkten äußern, die sie*er nennen wollte, interessant fand oder unklar geblieben sind. Teilweise wurden auf die Punkte durch die anderen reagiert. Jedenfalls konnte jede*r Lerner*in nochmal zu Wort kommen. Hierfür wurden etwa zehn Minuten in Anspruch genommen.

Die Durchführung der Phase *vor* dem Lesen hat grundsätzlich sehr gut funktioniert. Jedoch wurden vor allem in der ersten Gruppe teils große Unterschiede zwischen den Lerner*innen und den Gruppen sichtbar. Auch wenn die Übung eine differenzierte Bearbeitung der Übung ermöglichen sollte, da die Antworten unterschiedlich lange oder präzise notiert werden konnten, war eine Person trotz sehr langer Antworten sehr schnell fertig und schließlich mehrere Minuten unbeschäftigt. Zwei Lerner*innen haben hingegen lange gebraucht, die Übung zu bearbeiten und sie haben schließlich nur wenige Punkte notiert.

Neben meinen Beobachtungen geben die Daten aus der Umfrage weitere interessante Einblicke in die Perspektive der Lerner*innen zur Phase vor der Lektüre. Die Aussage, ob die Übung als Vorbereitung auf den Lesetext hilfreich war, wurde vom Großteil (14 von 20 Personen) als (eher) zutreffend bewertet (s. Abbildung 36). Dies wurde zum Beispiel damit begründet, dass der Wortschatz aktiviert werden konnte („ich habe den Wortschatz zum Thema wiederholt“ und „es war gut zuerst zu diskutieren und ein bisschen Worte zu wiederholen“). Außerdem wurde positiv angemerkt, dass durch die Übung in das Thema eingeführt und darauf eingestimmt wurde: „Es hilft eine gute Basis zum Thema zu [erhalten] und [eine] Perspektiv[e] [auf]zubauen“. Eine andere Person hat geschrieben: „Es hat mir etwas Kontext gegeben“. Das Ziel der Übung konnte somit erreicht werden.

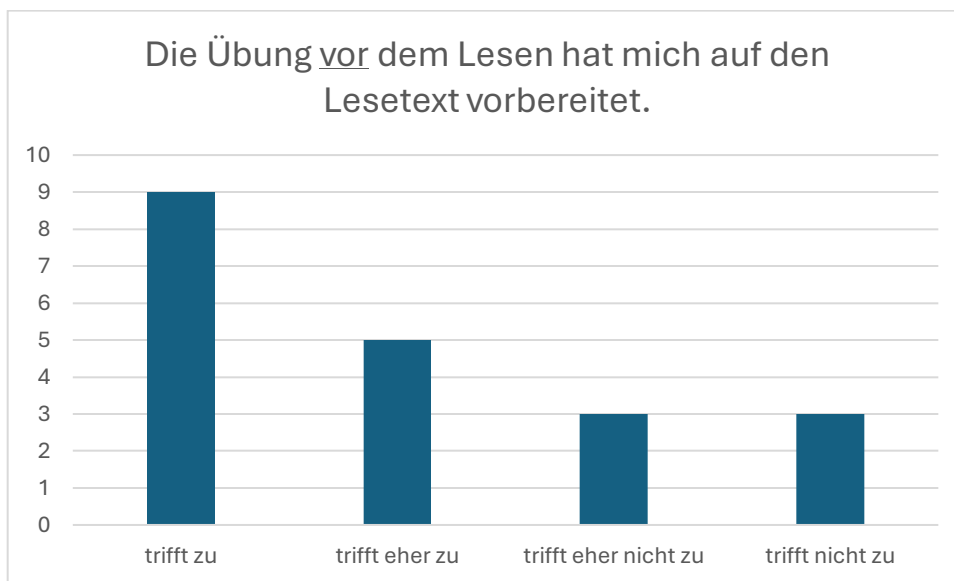


Abbildung 36: Vorbereitung auf den Lesetext (Antworten der Gruppe 1 und 2)

Andererseits wurde angemerkt, dass die Übung noch spezifischer sein hätte können. Die Übung wurde unter dem Titel „Wohlbefinden am Arbeitsplatz“ durchgeführt und war nicht nur auf das Phänomen „Stress“ ausgerichtet. Dies haben manche Teilnehmer*innen kritisch gesehen: „Die Übung vor dem Lesen könnte ein bisschen mehr auf Thema Stress konzentriert sein [sic!]“. Eine Person hat einen konkreten Verbesserungsvorschlag formuliert: „Die Frage könnte bestimmter sein, z.B. Was löst bei dir in der Arbeit Druck aus?“. Es wäre für die

Lerner*innen somit einfacher, eine Übung zur Vorbereitung zu bearbeiten, die enger mit dem Thema des Textes verknüpft ist. Dieser Aspekt sollte für zukünftige Didaktisierungen von Texten somit beachtet werden und sollte in diesem Konzept angepasst werden.

Weiters kann aus den Daten der Befragung abgeleitet werden, dass die Übung *vor* dem Lesen auf den Text neugierig gemacht hat. Acht Personen stimmten dieser Aussage zu, neun Personen stimmten eher zu. Zwei Personen haben angegeben, dass dies *nicht* zutrifft. Eine Person hat die Frage nicht beantwortet. Hier soll auch erwähnt werden, dass dieser Aspekt von den persönlichen Interessen abhängt, die sehr unterschiedlich sein können.

5.3 Während des Lesens

Für die Phase *während* des Lesens waren etwa 30 Minuten geplant. Die Lerner*innen haben die Arbeitsblätter mit dem Lesetext und den Übungen zum Text (globales, suchendes und detailliertes Lesen bzw. eine weitere optionale Übung) erhalten und konnten somit eigenständig die Aufgaben bearbeiten. Für alle drei Leserunden war die Einzelarbeit vorgesehen.

In der ersten Unterrichtseinheit hat diese Phase um 12:53 Uhr begonnen. Sechs Personen haben die schwierige Version der Übungen und drei Personen die mittlere Schwierigkeitsstufe gewählt. Hier hätte ich bei zwei Personen, die sich für die schwierige Variante entschieden haben, eher die leichtere Variante empfohlen. Jedoch griff die Lehrperson bzw. Forscherin nicht in die Auswahl ein, sondern ließ die Lerner*innen wie geplant selbst wählen. Die Durchführung der drei Leserunden (globales, suchendes und orientierendes Lesen) verlief insgesamt strukturiert und planmäßig. Die Aufgabenstellungen wurden von den Lernenden, wie anhand der Antworten beobachtet werden konnte, verstanden und sie arbeiteten eigenständig. Die Teilnehmer*innen machten stets einen konzentrierten Eindruck: Ihr Blick war auf das Arbeitsblatt fixiert und sie waren über das Blatt gebeugt.

Die Lerner*innen der einfacheren Version hatten bei der Zuordnung der Titel (globales Lesen) beim letzten Abschnitt Schwierigkeiten. Mehrfach wurde ein Titel notiert, der nicht zum Text passte. Hier wurde somit mangelndes Textverständnis offensichtlich. Die Lerner*innen der

schwierigen Variante wählten meist inhaltlich sehr gelungene Titel, jedoch waren sie sprachlich nicht immer korrekt (z.B. fehlender Artikel, falsche Adjektivdeklinaton, orthographischer Fehler). Bei zwei Lerner*innen ist aufgefallen, dass die formulierten Titel inhaltlich nicht wirklich zum Absatz passten, wodurch die Anforderungen der Aufgabe nicht wirklich als erfüllt bewertet werden können.

Bei der Leserunde zum suchenden Lesen traten weniger Schwierigkeiten auf. Die Lerner*innen mit der einfacheren Variante konnten die Tipps der Expertin gegen Stress im Text finden, wobei nicht immer alle Tipps erkannt wurden. Die Lerner*innen mit der schwierigeren Aufgabe konnten die Tipps der Expertin meist korrekt kategorisieren. Jedoch schien ein*e Lerner*in das Wort „betrieblich“ nicht richtig verstanden zu haben, denn sie hat die Maßnahmen nicht treffend zugeordnet. Ein*e weiter*r Teilnehmer*in hat nachgefragt, was das Wort bedeute, und konnte die Aufgabe anschließend problemlos lösen.

Die dritte Leserunde (detailliertes Lesen) stellte mehrere Lerner*innen vor Herausforderungen, denn beim Anblick der Aufgabenstellung waren Seufzer hörbar. Dies kann aber auch auf die Anstrengung zurückzuführen sein. Die Ergebnisse dieser Übung waren unterschiedlich: Während die meisten Lerner*innen die Aufgabe inhaltlich gut gelöst haben, waren die Texte sprachlich teils fehlerhaft. Drei Lerner*innen der schwierigen Variante haben die Zusammenfassung sowohl inhaltlich als auch sprachlich und formell sehr gut formuliert. Zwei Lerner*innen der schwierigen Variante hatten hingegen Probleme, die Zusammenfassung zu strukturieren und sie haben mehrere Sätze direkt aus dem Text übernommen. Ein*e Lerner*in der schwierigen Variante hatte große Probleme, die Zusammenfassung zu verfassen, was dadurch ersichtlich wurde, dass das Blatt längere Zeit blank blieb und schließlich mithilfe eines Übersetzungsprogramms am Handy drei Sätze formuliert wurden, welche die Hauptaussagen des Textes jedoch nicht gut wiedergeben konnten. In diesem Fall wurden sowohl hinsichtlich des Textverständnisses als auch hinsichtlich des sprachlichen Wissens Mängel offensichtlich. Hier wäre die Version A der Aufgaben empfehlenswert gewesen.

In Bezug auf das Arbeitstempo wurden trotz der angepassten Aufgabenformate große Differenzen beobachtet. Zwei Personen (schwierige Variante) sind als besonders schnell aufgefallen: Sie hatten nach sieben Minuten die erste Leserunde abgeschlossen, und nach

weiteren drei Minuten die Aufgabe zum suchenden Lesen beendet. Für die Textzusammenfassung benötigten sie nur etwa fünf bis sechs Minuten. Sie bearbeiteten sogleich auch die optionale Aufgabenstellung. Nach 22 Minuten waren drei Teilnehmer*innen ganz fertig mit der Phase *während der Lektüre*. Drei Lerner*innen der schwierigen Variante haben deutlich langsamer gearbeitet, aber die geplanten 30 Minuten nur ein wenig überschritten (zwei von diesen Personen haben auch die optionale Aufgabe erledigt). Die drei Lerner*innen der einfacheren Variante hatten ebenso ein langsames Arbeitstempo. Sie konnten die Übungen nicht in den geplanten 30 Minuten lösen, sondern benötigten etwa fünf Minuten länger. Die optionale Aufgabe wurde nicht gelöst.

In der zweiten Unterrichtseinheit lief die Durchführung der drei Leserunden wie geplant. In dieser Gruppe haben neun Lerner*innen die Version B der Aufgaben und nur zwei Lerner*innen die Version A gewählt. Die Selbsteinschätzung der Lerner*innen hinsichtlich ihres Niveaus stimmte hier mit der Einschätzung der Lehrperson bzw. Forscherin überein. Die Lerner*innen arbeiteten eigenständig und konzentriert an den Aufgabenstellungen (fixierte Blicke auf das Arbeitsblatt). Um 19:08 begann die Phase *während der Lektüre* und um 19:40 wurde sie beendet. Die vorgegebene Zeit wurde somit fast eingehalten, was zeigt, dass die Anforderungen der Aufgabenstellungen für die Lerner*innen der Gruppe angemessen waren.

Die Aufgabenstellung zum globalen Lesen wurde von den Lerner*innen der schwierigeren Variante sehr gut gelöst. Die Lerner*innen wählten kreative und angemessene Titel, die auch sprachlich überzeugen konnten. Hilfsmittel wurden kaum eingesetzt (wenige Male griff jemand zum Handy) und es kamen keine Fragen auf. Die beiden Personen, die Version A bearbeiteten, bekamen leichte Hilfestellungen von der Lehrperson bzw. Forscherin bei der Zuordnung der richtigen Überschriften, doch im Großen und Ganzen konnten auch sie die Aufgabe problemlos lösen.

Die Leserunde zum suchenden Lesen wurde von allen Lerner*innen recht schnell erledigt. Einige Personen mit der schwierigen Variante konnten in wenigen Minuten (ca. drei Minuten) die Aufgabe erledigen. Nur eine Person hat einmal zum Handy gegriffen, ansonsten wurden keine Hilfsmittel eingesetzt und auch keine Fragen gestellt.

Die Übung zum detaillierten Lesen erwies sich ebenso als praxistauglich. Stirnrunzeln, Blicke durch den Raum oder zur Person nebenan lassen zwar darauf schließen, dass die Übung Nachdenken erforderte und auch anstrengend war, jedoch konnte beim Lesen der Zusammenfassungen festgestellt werden, dass die Aufgabe von den Teilnehmer*innen erfolgreich gelöst wurde. Manche Lerner*innen (bei beiden Versionen) griffen während der Übung zum Handy, vermutlich, um Wörter nachzuschlagen. Außerdem wurden ein paar Fragen zum Wortschatz gestellt (z.B. Übersetzung von *to suffer*). Weitestgehend arbeiteten die Lerner*innen aber eigenständig und sie tauschten sich kaum mit ihren Kolleg*innen aus. Teilweise waren Blicke auf das Blatt der Sitznachbar*innen zu erkennen. Die Zusammenfassungen waren inhaltlich sehr gut und auch die sprachlichen Unsicherheiten waren geringer als in der ersten Gruppe. Nichtsdestotrotz gab es Unterschiede beim Arbeitstempo, wenn auch nicht so große wie in der ersten Gruppe. Die beiden Lerner*innen der einfacheren Variante arbeiteten in einem vergleichbaren Tempo. Bei den Lerner*innen, welche die komplexeren Aufgaben bearbeiteten, zeigten sich hingegen deutlich ausgeprägtere Unterschiede im Arbeitstempo. Diese Beobachtung legt nahe, dass eine stärkere Differenzierung notwendig wäre, um den individuellen Bedürfnissen der Lerner*innen besser gerecht zu werden. Jedoch erwies sich hier die optionale Aufgabe als gute Ergänzung, denn jene, die alle drei Leserunden schneller abgeschlossen hatten, beschäftigten sich mit der zusätzlichen Aufgabe, während jene, die langsamer arbeiteten, diese nicht gelöst haben.

Zusätzlich geben die Daten der Befragung interessante und erkenntnisreiche Einblicke in die Perspektive der Lerner*innen. Zunächst kann die Textwahl hinsichtlich des Niveaus als gelungen bewertet werden. Alle Teilnehmer*innen haben der Aussage (eher) zugestimmt, den Text verstanden zu haben (s. Abbildung 37). Die Daten legen somit nahe, dass er für Lerner*innen eines B2.2-Kurses geeignet ist.

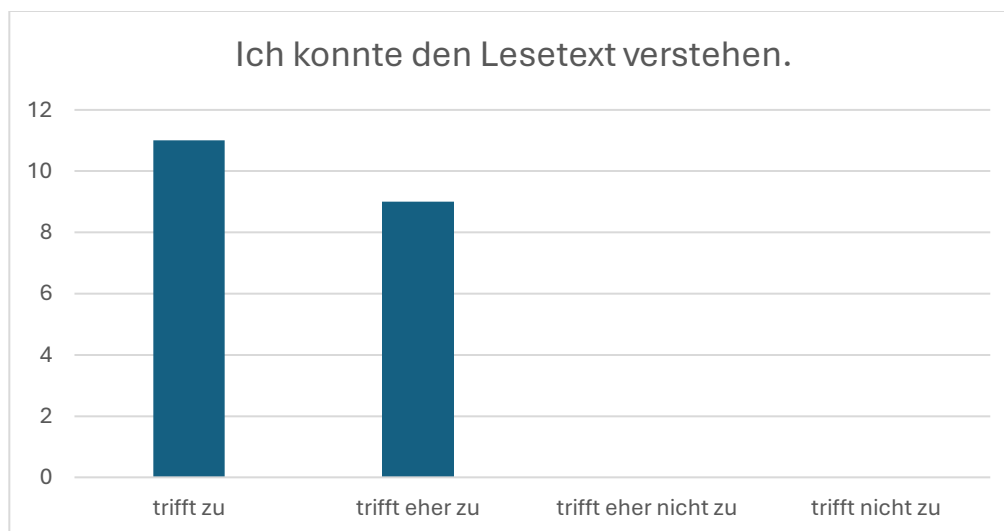


Abbildung 37: Verständnis des Lesetextes (Antworten der Gruppen 1 und 2)

Ob die Übungen zum Lesetext dem eigenen Niveau entsprechen, wurde von zwölf Personen mit *trifft zu* und von sechs Personen mit *trifft eher zu* bewertet. Laut diesen Angaben kann darauf geschlossen werden, dass die Aufgabenstellungen in Bezug auf ihre Schwierigkeit dem Niveau der Lerner*innen entsprachen. Weiters kann aus diesen Daten herausgelesen werden, dass die meisten Personen auch die passende Version der Übungen gewählt haben. Für eine Person, die sich für Version B entschieden hatte, waren die Aufgabenstellungen *zu leicht*. Für eine Person, die an Version A gearbeitet hat, waren die Übungen ebenso *zu leicht*. Eine weitere Person, die Version A gewählt hatte, gab an, dass die Übungen zu schwierig waren. Dies macht deutlich, dass anhand noch differenzierterer Aufgaben, also mehreren Schwierigkeitsgraden, noch besser auf die Bedürfnisse der Lerner*innen eingegangen werden könnte.

Auf die Frage, wie sich die Lerner*innen während der Leseaufgaben gefühlt haben, hat ein Großteil *interessiert und motiviert* angekreuzt (s. Abbildung 38). Eine Person hat angegeben, dass sie sich „informiert und fokussiert auf die Tatsache“ gefühlt hat. Dies spricht für die Aufgabenstellungen, denn niemand hat angegeben, *gelangweilt* – was auf eine Unterforderung deuten könnte – oder *überfordert* gewesen zu sein.

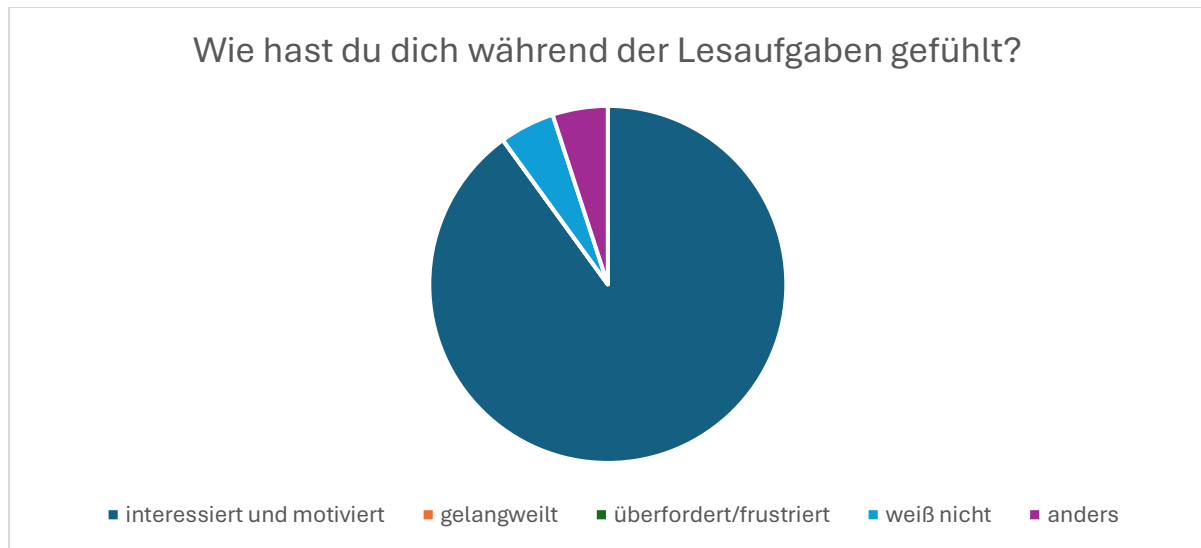


Abbildung 38: Gefühl während der Unterrichtseinheit (Antworten Gruppe 1 und 2)

Hinsichtlich der verschiedenen Leserunden gaben 14 Personen an, dass mehrere Leserunden dazu beitragen, den Text zu verstehen. Für vier Personen trifft dies eher zu. Insbesondere die Aufgaben zum globalen sowie zum detaillierten Lesen wurden als besonders hilfreich für das Textverständnis bewertet (s. Abbildung 39). Jeweils elf Mal wurden die globale und die detaillierte Aufgabe angekreuzt, vier Mal die Aufgabe zum suchenden Lesen:

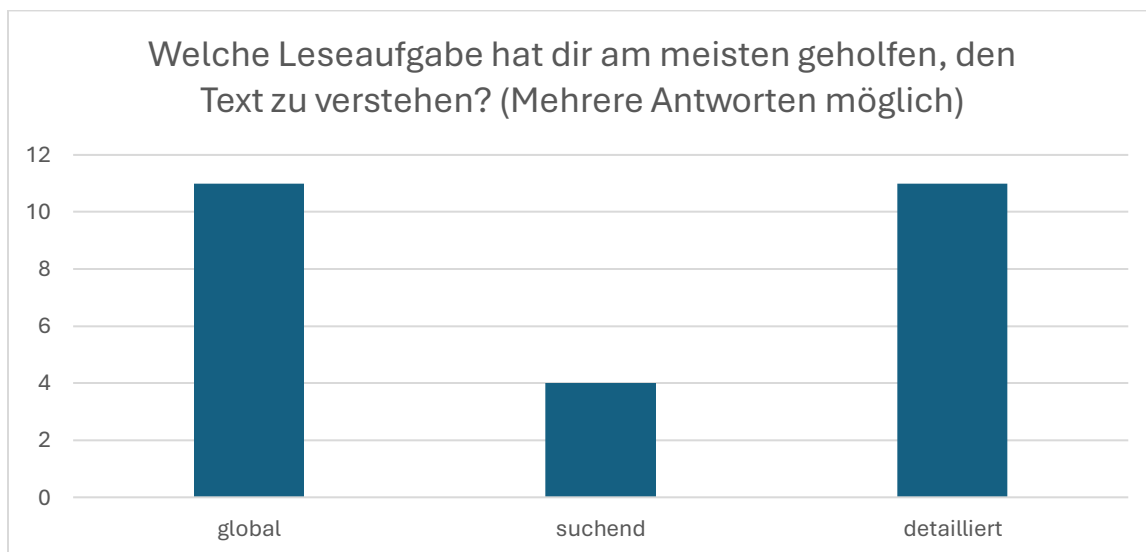


Abbildung 39: Bewertung der Leserunden (Antworten Gruppe 1 und 2)

15 Personen der 20 Forschungspartner*innen wünschen sich im Unterricht öfters ein binnendifferenziertes Vorgehen beim Lesekompetenztraining (s. Abbildung 40). Dies spricht für den Ablauf und die Konzeption der Aufgabenstellungen in dieser Unterrichtseinheit und man kann darauf schließen, dass die Lerner*innen mit der Vorgehensweise im Unterricht zufrieden waren.

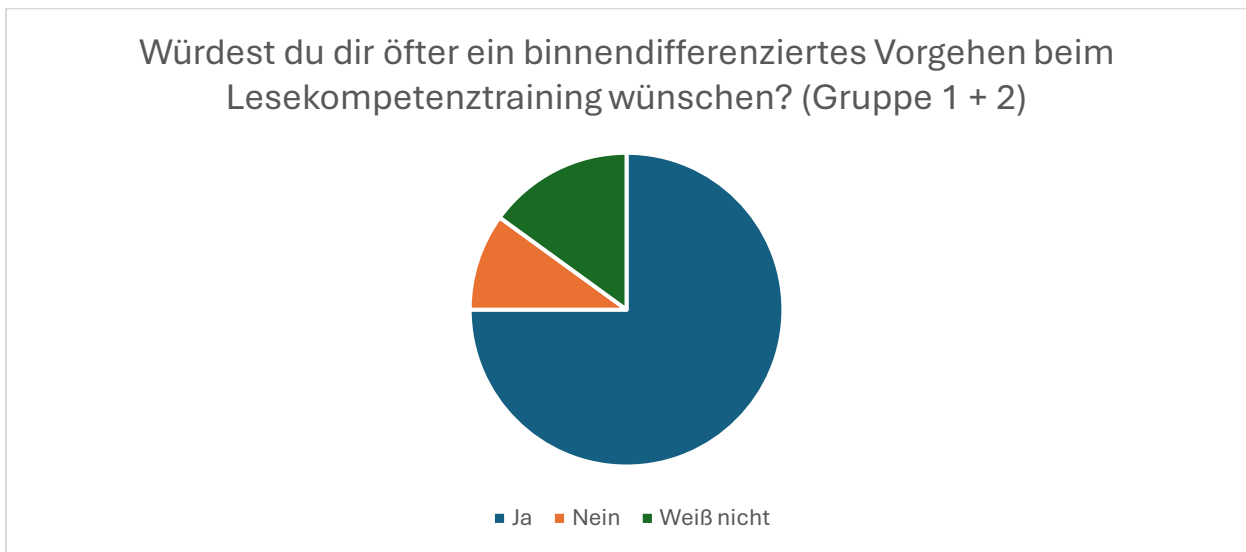


Abbildung 40: Binnendifferenzierung im Unterricht (Antworten Gruppe 1 und 2)

Insgesamt bestätigen die Beobachtungen, dass die Grundstruktur der Leserunden sowie die Art der Aufgabenstellungen praxistauglich waren. Die konzipierten Aufgaben zum Lesetext konnten wie geplant durchgeführt werden und wurden von den Lerner*innen konzentriert und eigenständig bearbeitet. Die Antworten der Lerner*innen zeigten, dass die Aufgaben verständlich waren und großteils dem Niveau entsprechend gestaltet waren. Die Binnendifferenzierung der Aufgaben erwies sich somit als geeignet, um unterschiedliche Kompetenzniveaus innerhalb der Lerngruppe anzusprechen. Gleichzeitig wurden jedoch die Grenzen der eingesetzten Differenzierungsmaßnahmen aufgezeigt.

Trotz der angepassten Aufgabenformate zeigten sich insbesondere in der ersten Gruppe deutliche Unterschiede im Arbeitstempo. Einige Lernende bearbeiteten die Aufgaben sehr

schnell und erfolgreich, während andere deutlich mehr Zeit benötigten und auch Schwierigkeiten hatten, die Aufgaben zu bearbeiten. Diese Heterogenität weist darauf hin, dass die Differenzierungsmaßnahmen zwar eine gewisse Anpassung an individuelle Bedürfnisse ermöglichten, jedoch nicht alle Varianzen im Lesetempo und im Textverständnis vollständig kompensieren konnten.

Die Beobachtungen legen nahe, dass insbesondere Lernende mit geringerer Leseflüssigkeit oder geringerem Lernniveau trotz angepasster Aufgabenstellungen auf weitere Differenzierung oder individualisierte Unterstützung angewiesen sind. Für künftige Durchführungen könnte erwogen werden, noch flexiblere zeitliche Rahmenbedingungen zu schaffen, zusätzliche Unterstützungsangebote bereitzustellen oder die Differenzierung der Aufgaben noch stärker zu individualisieren, um Überforderung bzw. Unterforderung einzelner Lernender zu vermeiden.

5.4 Nach dem Lesen

Nachdem die Phase *während* der Lektüre im Plenum kurz (etwa fünf Minuten) besprochen wurde und dabei vor allem Fragen geklärt wurden, begann die letzte Phase der Einheit: die Aufgabe *nach* dem Lesen.

In der ersten Kursgruppe begann diese Phase nach einer Pause um 13:50 Uhr. Die Lerner*innen bildeten selbstständig Gruppen (drei Gruppen mit jeweils drei Teilnehmer*innen). Als die Arbeitsanweisung gegeben und die Arbeitsblätter ausgeteilt wurden, reagierten die Lerner*innen mit einem Nicken. Die Aufgabe scheint verstanden worden zu sein, denn es wurden keine weiteren Fragen gestellt. Für die Erarbeitung der Konzepte wurden 15 Minuten vorgegeben, jedoch wurde diese Zeit nur von zwei Gruppe tatsächlich aufgewendet. Eine Gruppe war bereits nach elf Minuten mit der Übung fertig.

In jeder Gruppe waren zwei Personen, die vorhin die schwierigere Variante bearbeitet hatten und eine Person, die die einfachere Variante gewählt hatte. Es fiel auf, dass nur in einer Gruppe alle drei Mitglieder in ausgewogenem Maße an der Erarbeitung der Aufgabenstellung beteiligt waren. In den anderen beiden Gruppen brachten sich die Personen, die in der Phase *während*

der Lektüre die Version A gewählt hatten, weniger in die Erarbeitung ein: Sie äußerten weniger Ideen und Vorschläge und reagierten nur zurückhaltend auf die Äußerungen der anderen Gruppenmitglieder.

Grundsätzlich lösten die Lerner*innen die Übung eigenständig, ohne dass weitere Impulse von der Lehrperson notwendig waren. Drei Teilnehmer*innen nahmen während dieser Arbeitsphase das Handy in die Hand, vermutlich als Hilfsmittel. Anschließend präsentierte jede Gruppe ihre Vorschläge. Die Ergebnisse dieser Gruppenarbeit wurden zuvor in einem Post auf *Padlet* festgehalten (s. Abbildung 41). Dabei wird ersichtlich, dass die Gruppen jeweils drei bis vier Maßnahmen notiert haben.

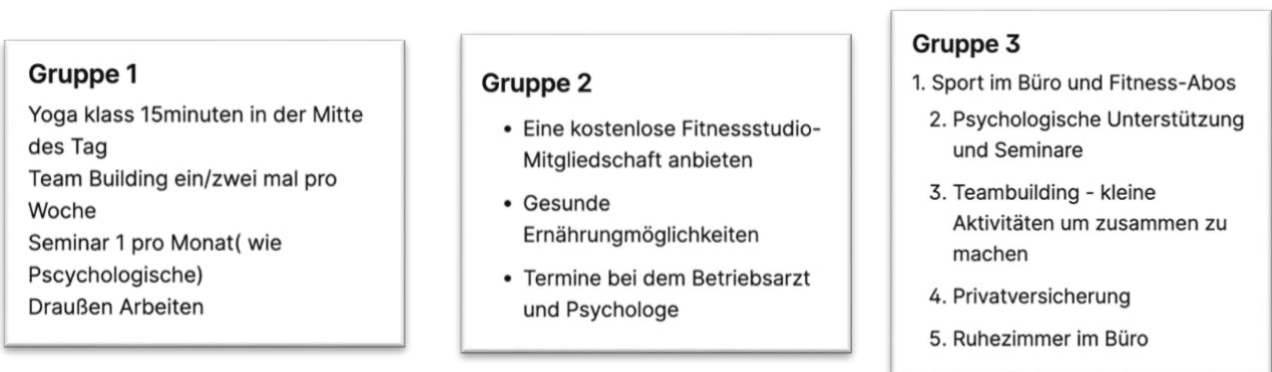


Abbildung 41: Ergebnisse der Phase nach dem Lesen (Gruppe 1)

Die mündlichen Ausführungen von manchen Teilnehmer*innen waren sehr kurz, weshalb mittels Nachfragen versucht wurde, dass die Lerner*innen die Maßnahmen auch begründeten. Insgesamt ist diese Phase gut verlaufen und auch die Ergebnisse der Übung zeigen, dass die Lerner*innen die Aufgabenstellung erfolgreich lösen konnten.

In der zweiten Unterrichtseinheit bzw. Kursgruppe begann die Phase nach dem Lesen nach einer Besprechung der Phase *während* des Lesens und einer Pause um 20:05 Uhr. Die Lerner*innen bildeten ebenso selbstständig Gruppen: Drei Gruppen arbeiteten jeweils zu dritt und eine Gruppe nur zu zweit. Die beiden Personen, die beim Lesen die einfachere Variante gewählt hatten, arbeiteten nicht in derselben Gruppe. Die vorgegebenen 15 Minuten konnten in dieser Gruppe nicht eingehalten werden, denn zwei Gruppen waren nach Ablauf der

geplanten Zeit noch nicht bereit, die Ergebnisse zu präsentieren. Statt *Padlet*-Posts zu verfassen, sollten die Lerner*innen in dieser Einheit Plakate anfertigen, was auch ein Grund für die längere Arbeitszeit sein kann. Die Teilnehmer*innen schienen beim Erstellen von den Plakaten motiviert zu sein, denn sie besprachen innerhalb ihrer Gruppen eifrig die Anordnung der Punkte, die Wahl der Farben und das Layout.

Zusätzlich war zu beobachten, dass die Lerner*innen ausgiebig ihre Vorschläge diskutierten und auch viele verschiedene Ideen einbrachten. Dabei waren alle Lerner*innen in die Erarbeitung der Gesundheitskonzepte notwendig, auch wenn zwei Personen als zurückhaltender auffielen. Im Forschungstagebuch wurde vermerkt, dass diese Personen aber während des gesamten Kurses weniger aktiv in Gruppengesprächen waren. Nach etwa 20 Minuten wurden schließlich die Ergebnisse präsentiert.

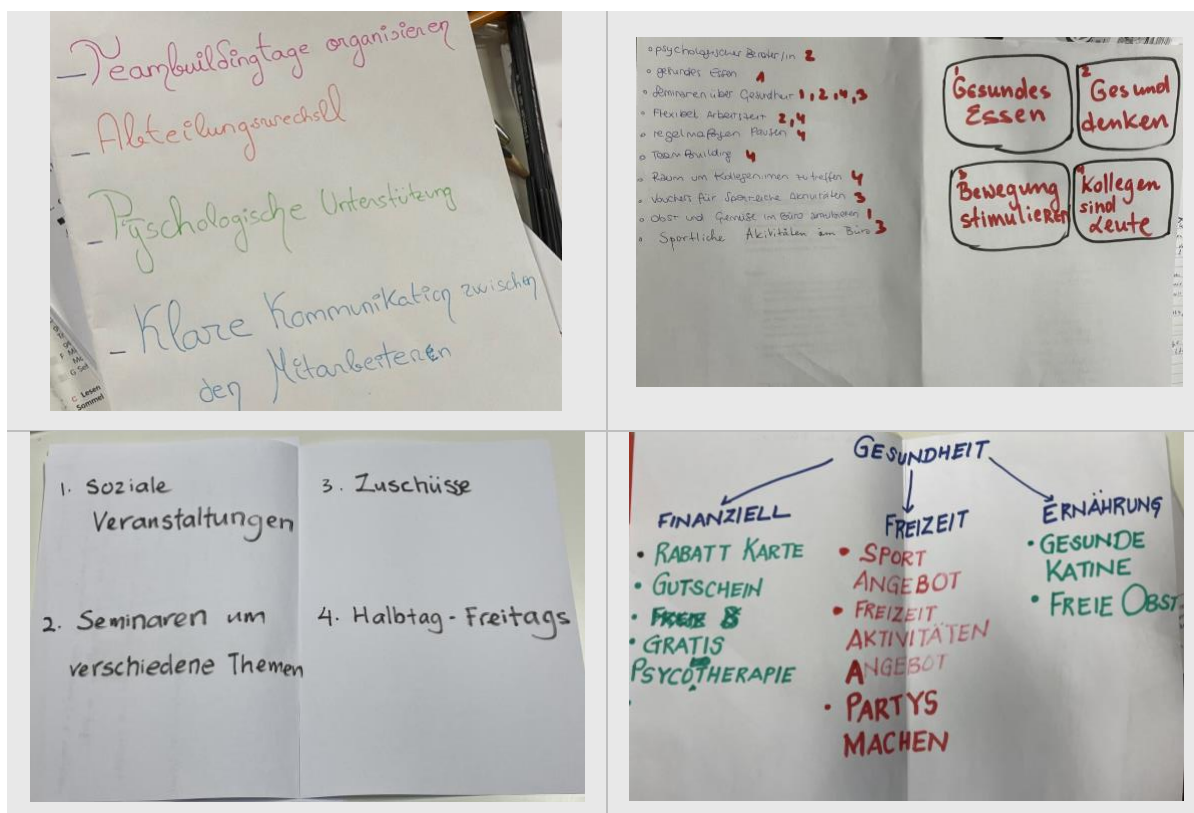


Abbildung 42: Ergebnisse der Phase nach dem Lesen (Gruppe 2)

Jede Gruppe hatte zumindest vier Maßnahmen notiert (s. Abbildung 42), zwei Gruppen haben mehr Aspekte notiert bzw. präsentiert. Alle Teilnehmer*innen äußerten sich mündlich mit zumindest einer Maßnahme und begründeten auch die Entscheidung. Nachfragen waren nur vereinzelt notwendig.

Auch wenn diese Aufgabe nicht explizit binnendifferenziert wurde, war sie sehr offen gestaltet, sodass sich jede Person individuell einbringen konnte – sei es mündlich mit längeren oder kürzeren Beiträgen und Reaktionen auf Vorschläge oder beim Notieren von Stichpunkten und Gestalten des Plakats. In den hier untersuchten Unterrichtseinheiten wurden die Gruppen selbstständig gebildet. Die Gruppen waren hinsichtlich ihres sprachlichen Leistungsniveaus heterogen. Dadurch konnten Lerner*innen mit geringerer Sprachkompetenz von Gruppenmitgliedern mit fortgeschritteneren Kenntnissen profitieren, etwa durch Unterstützung oder Anregungen. Für fortgeschrittene Lerner*innen kann es wiederum motivierend und lernförderlich sein, andere Gruppenmitglieder zu fördern. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, dass dies ihren eigenen Lernfortschritt einschränkt. Für zukünftige Einheiten könnte daher auch erwogen werden, die Gruppen gezielt nach Leistungsniveau einzuteilen und Gruppen mit geringeren Sprachkenntnissen zusätzliche Hilfestellungen bereitzustellen.

5.5 Abschließende Bemerkungen

Wie bereits erwähnt, kann die Durchführung der Unterrichtseinheit als erfolgreich bewertet werden. Die binnendifferenzierten Aufgaben konnten wie geplant erprobt und von den Lerner*innen größtenteils erfolgreich gelöst werden. Die Antworten, welche Aufgabe den Teilnehmer*innen besonders gefallen hat, sind unterschiedlich. Die Aufgabe zum detaillierten Lesen (die Zusammenfassung) wurde am häufigsten genannt. Jedoch wird jede Übung außer jener zum suchenden Lesen zumindest einmal explizit genannt, was eine positive Bilanz darstellt. Eine Auswahl der Antworten ist der folgenden Abbildung zu entnehmen:

Erste Phase hat mir besonders gefallen, weil ich habe Zeit zum denken, was positives und negatives finde ich in meine Arbeit	mir hat die Aufgabe zum globalen Verständnis besonders gefallen, weil diese Aufgabe auch Kreativität braucht	die erste Aufgabe mit der passenden Überschrift hat mir geholfen über den ganzen Textinhalt zu reflektieren und zu umfassen
Aufgaben zu den globalen und detaillierten Verständnisse haben mir besonders gefallen, weil ich mit diesen Aufgaben ein bisschen kreativ sein musste /könnte	Detailliertes Lesen hat mir besonders gefallen, weil ich konnte besser auf den Text konzentrieren und mit meinen eigenen Wörtern den Text überarbeiten	text zusammenfassen - da muss man den Text analysieren und kann auch einige Ausdrücke vom Text üben
Ich mag die Aufgabe, wo ich schreiben musste. Weil um Antwort zu schreiben, sollte ich noch mal Text überlegen und verstehen. Aber auch könnte meine einige Meinung hinzufügen	Die Zusammenfassung des Texts finde ich echt praktisch, um wichtige Information zu erkennen und simplifizieren	Zusammenfassung
die dritte phase war meine Libling, weil wir haben in die grupe gearbitet und über interessante Thema besprochen	Alle Aufgaben waren interessant für mich	Alle war cool und wichtig

Abbildung 43: Beliebte Aufgaben (Antworten der Gruppe 1 und 2)

Darüber hinaus wurde nach den Schwierigkeiten beim Bearbeiten der Aufgaben gefragt. Die offene Frage lautete: Gab es eine Aufgabe, die dir besonders schwer gefallen ist? Während einige Teilnehmer*innen „Nein“ oder „Ehrlich gesagt nicht“ antworteten, nannten manche Forschungspartner*innen die Aufgabe zum globalen Verstehen, denn hierfür „muss man den Text sehr gut verstehen, [um] eine passende Überschrift [zu] formulieren“ bzw. weil man „nicht nur die Wörter, sondern auch die Gedanken des Autors verstehen musste“. Eine andere Person wiederum begründete die Herausforderung der Aufgabe damit, dass es erforderlich war „ein[en] kurze[n] und passende[n] Titel zu finden“. Andere Teilnehmer*innen bewerteten die Aufgabe zum detaillierten Verstehen am schwierigsten, „weil [man] viele Sätze bauen musste, aber das hat auch Spaß gemacht“.

Es fällt auf, dass vor allem die Übungen zum globalen sowie zum detaillierten Verstehen als die schwierigsten bewertet wurden. Dies überrascht nicht, denn es sind offene Übungen, die eine eigenständige Formulierung von Überschriften bzw. das selbstständige Verfassen eines Textes erfordern. Schließlich wurde auch nach Verbesserungsvorschlägen gefragt und dabei wurden u.a. folgende Antworten gegeben:

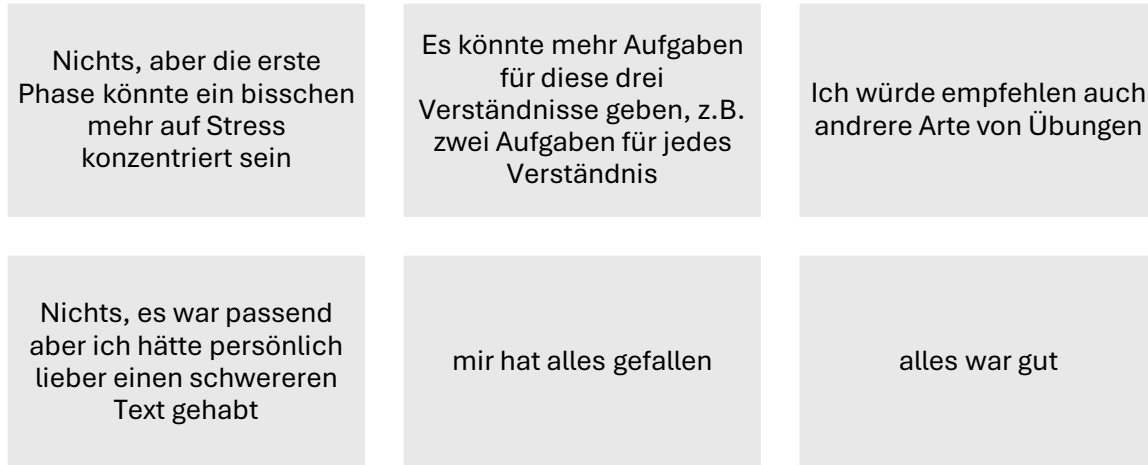


Abbildung 44: Verbesserungsvorschläge (Antworten der Gruppe 1 und 2)

Einerseits wurde erneut erwähnt, dass sich die Übung *vor* dem Lesen konkreter auf das Thema des Textes beziehen könnte. Andererseits wurde zwei Mal vorgeschlagen auch „andere Arten von Übungen“ bzw. mehr Aufgaben für jede Leserunden anzubieten, etwa zwei Aufgaben pro Leserunden. Ein*e Forschungspartner*in hätte sich einen schwierigeren Text gewünscht. Andere Teilnehmer*innen würden „nichts“ verändern bzw. fanden die gesamte Einheit ansprechend.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Übung *vor* dem Lesen ihren Zweck erfüllt und auf den Lesetext vorbereitet. Einerseits wird inhaltlich in das Thema eingestimmt und auch der Wortschatz zum Gegenstand wird aktiviert. Jedoch könnte die Aufgabenstellung noch konkreter auf das Thema „Stress“ abzielen, um eine noch bessere Wirkung zu erzielen.

Über die Phasen *während* der Lektüre kann gesagt werden, dass sich vor allem die Übung mit den Überschriften als angemessen erweist, um das globale Verstehen zu fördern und um eine binnendifferenzierte Vorgehensweise zu implementieren. Durch das Vorgeben von verschiedenen Überschriften bekommen Lerner*innen mit höherem Unterstützungsbedarf sprachliche Mittel zur Verfügung gestellt, die bei fortgeschrittenen Lerner*innen weggelassen werden können. Sie sind somit gefordert, selbstständig eine Überschrift zu formulieren, was anspruchsvoller und auch kreativer ist. Die Übung zum suchenden Lesen könnte für zukünftige Unterrichtseinheiten abgeändert werden. Sie wurde von den Lerner*innen zwar nicht negativ bewertet, jedoch auch nicht als besonders positiv hervorgehoben. Hier könnte eine kreativere oder handlungsorientiertere Übung eingesetzt werden. Eine Möglichkeit wäre es, Ursachen von Stress sowie Lösungen zur Stressbewältigung im Text zu suchen und diese dann grafisch bzw. visuell darzustellen. Weiters wäre es möglich, selbstständig noch weitere Ursachen und Lösungen zu notieren. Die abschließende Übung zum detaillierten Lesen, das Verfassen einer Zusammenfassung, wurde von mehreren Lerner*innen sehr positiv bewertet. Außerdem ermöglichte diese Aufgabenstellung eine effektive Umsetzung binnendifferenzierter Maßnahmen. Obwohl bei der einfacheren Variante sprachliche Mittel vorgegeben wurden, mussten die Lerner*innen selbstständig die relevanten Informationen aus dem Text entnehmen, um eine Zusammenfassung zu schreiben. Bei der fortgeschrittenen Variante wurden hingegen keine Hilfsmittel angeboten. Das Ziel war somit für alle Lerner*innen dasselbe. Trotz der hohen Anforderungen wurde die Aufgabenstellung von den Lernenden überwiegend positiv bewertet, was insbesondere darauf zurückzuführen ist, dass Kreativität und eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text nötig war.

Die abschließende Übung *nach* der Lektüre erwies sich als geeignet, um über den Text hinaus weiterzuarbeiten. Durch die Gruppenarbeit findet ein Wechsel der Sozialform statt und zudem wird die mündlich-produktive Fertigkeit gefördert. Das Erarbeiten eines Gesundheitskonzepts in einer Firma stellt eine handlungsorientierte Aufgabe dar, die einerseits die Kreativität der Lerner*innen anregt und andererseits eine weiterführende Beschäftigung mit dem Thema darstellt.

6 Fazit

In diesem Abschnitt sollen die wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit zusammengetragen werden. Nach einer Zusammenfassung der theoretischen Ausführung sowie der Ergebnisse aus der Aktionsforschung werden die Forschungsfragen beantwortet. Weiters werden in einer Reflexion der Methode die Limitationen sowie die Stärken der Untersuchung aufgezeigt. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick auf zukünftige relevante Fragestellungen in diesem Forschungsbereich.

6.1 Zusammenfassung

In dieser Masterarbeit wurde der Einsatz eines binnendifferenzierten Vorgehens im Lesekompetenztraining sowohl theoretisch als auch praktisch besprochen und untersucht. Das Prinzip der Binnendifferenzierung ist besonders für den DaF/Z-Unterricht in der Erwachsenenbildung relevant, da die Lerner*innengruppen häufig von großer Heterogenität geprägt sind. Die Heterogenität kann sich dabei auf verschiedene Aspekte beziehen, wie das Alter, die Lernbiografie, das Lernniveau, die Interessen oder die Motivation. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit dargestellt wurde, kann die Binnendifferenzierung nach verschiedenen Gesichtspunkten durchgeführt werden. In dieser Arbeit wurde nach der Einteilung von Brand und Brandl (2023) eine didaktische Differenzierung vorgenommen, nämlich hinsichtlich der Komplexität der Aufgaben. Laut Brand und Brandl (2023, S. 50) ist sie dann besonders nützlich, wenn sich die Lerner*innen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten deutlich unterscheiden.

Weiters wurde in dieser Arbeit die Lesekompetenz näher beleuchtet, denn sie ist nicht nur im Fremdsprachenunterricht zentral, sondern auch für die allgemeine Bildung und gesellschaftliche Teilhabe relevant. Im Unterricht wird die Lesekompetenz meist in einem mehrstufigen Verfahren trainiert: Es besteht aus der Phase *vor*, *während* und *nach* der Lektüre. Dadurch soll zunächst auf das Thema des Textes eingestimmt und vorbereitet werden, bevor in der Phase *während* des Lesens verschiedene Übungen zur Aktivierung unterschiedlicher

Lesestile durchgeführt werden. Abschließend folgt häufig eine produktive Aufgabe, um ein bestimmtes Lesehandlungsziel zu erreichen.

In den letzten Jahren ist auch der Einsatz von KI in Bildungsprozessen von zunehmender Bedeutung. Chatbots sind in der Lage, menschliche Fähigkeiten nachzuahmen und Texte und Bilder auf Basis von Prompts zu generieren. Diese Anweisungen sollen möglichst exakt und präzise formuliert werden, um nützliche Ergebnisse zu erhalten. KI könnte sowohl zur Vor- und Nachbereitung von Unterricht verwendet werden als auch gezielt im Unterricht eingesetzt werden. Wie Köbis (2023) vorschlägt, können KI-Tools nicht nur Texte kürzen oder adaptieren, sondern sie können auch auf das Unterrichtsthema sowie Lernniveau abgestimmte Texte generieren. Ebenso können *ChatGPT*, *Gemini*, *Copilot* und Co. zur Erstellung von Aufgaben nützlich sein, was ein Vorteil für einen binnendifferenzierten Unterricht darstellen kann.

Auf Basis der theoretischen Ausarbeitung wurde ein Unterrichtskonzept zu einem authentischen Lesetext erstellt. Es gliedert sich wie in der Forschungsliteratur stets vorgeschlagen in drei Phasen: *vor*, *während* und *nach* dem Lesen. Die Phase *während* des Lesens zielt zudem auf die Aktivierung unterschiedlicher Lesestile ab. Für die Entwicklung von differenzierten Aufgaben wurden die KI-Tools *ChatGPT*, *Claude*, *Copilot*, *DeepSeek*, *Gemini*, *LeChat* und *MagicMedia* (Canva) eingesetzt.

6.2 Beantwortung der Forschungsfragen

Die erste Forschungsfrage lautete: *Wie kann im Lesekompetenztraining nach dem Leistungsniveau der Lerner*innen binnendifferenziert werden?* Sie kann durch die theoretische Ausarbeitung auf Basis von Literaturrecherche sowie auf Grundlage des Unterrichtskonzepts beantwortet werden.

Für die Differenzierung nach Leistungsniveau können Brand und Brandl (2023) zufolge die Inhalte, die Lernziele oder Arbeitsaufträge angepasst werden. Tomlinson (2017, zitiert nach Valge, 2023, S. 21) schlägt vor, die Materialien zu diversifizieren, um auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lerner*innen einzugehen.

Für die Umsetzung der Binnendifferenzierung werden in der Forschungsliteratur verschiedene Möglichkeiten vorgeschlagen. Offene Lernmethoden, etwa das Stationenlernen oder Projektlernen (Böttinger, 2023, S. 68), sowie Wochenpläne (Vogelsang, 2023) eignen sich besonders gut, das Prinzip der Binnendifferenzierung zu implementieren. Doch auch die Arbeit mit Lehrwerken erlaubt ein differenziertes Vorgehen, etwa indem den Lerner*innen je nach Bedarf Hilfestellungen oder zusätzliches Material zur Verfügung gestellt werden (Hilsendegen & Kirschbaum, 2023). Auch der bewusste Einsatz verschiedener Sozialformen bietet Potenzial zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Während es die Einzelarbeit den Lerner*innen erlaubt, in ihrem eigenen Tempo zu arbeiten (Böttinger, 2023, S. 69), können kollaborative Sozialformen dafür sorgen, dass sich jede*r Teilnehmer*in nach ihren Fähigkeiten in die Gruppenarbeit einbringt und von den anderen Lerner*innen profitiert.

Bei der Aufgabendifferenzierung können mehrere Versionen einer Aufgabe zur Verfügung gestellt werden. Diese zeichnen sich jeweils durch unterschiedliche Komplexität aus. Dadurch können je nach Bedarf anspruchsvollere Aufgaben gelöst werden oder mehr Hilfestellungen angeboten werden. Aber auch offene Aufgaben können in einem binnendifferenzierten Unterricht eingesetzt werden: Die Lerner*innen lösen die Aufgabe nach ihren eigenen Fähigkeiten und im eigenen Tempo, was zu einer natürlichen Differenzierung führt.

Für die Phase *vor* dem Lesen stellt die Arbeit mit Mindmaps eine mögliche Aufgabe dar (Hilsendegen & Kirschbaum, 2023, S. 35), die eine Binnendifferenzierung zulässt und sowohl sprachlich als auch inhaltlich auf den zu lesenden Text vorbereitet. Für die Aufgaben *während* des Lesens wird empfohlen, die Aufgaben unterschiedlich offen zu gestalten. Die einfachere Variante bietet somit mehr Hilfestellungen an, während die schwierigere Variante wenige oder keine sprachlichen Mittel zur Verfügung stellt. Dies kann auch für die Aktivität *nach* der Lektüre übernommen werden. Für die produktive Aufgabe kann die Offenheit der Aufgabenstellung variiert werden.

Die zweite Forschungsfrage kann durch die Erprobung verschiedener KI-Tools beantwortet werden: *Welche Potenziale bietet KI für die binnendifferenzierte Gestaltung von Leseaufgaben?*

Wie in der Theorie ausgeführt, konnte bei der Erstellung der Aufgaben beobachtet werden, dass eine präzise Formulierung der Prompts erforderlich ist, um nützliche Inhalte zu generieren. Die in dieser Arbeit getesteten KI-Tools erwiesen sich als hilfreich, insbesondere bei der Anpassung authentischer Texte an ein bestimmtes Sprachniveau. *ChatGPT*, *DeepSeek* und *Gemini* lieferten dafür besonders brauchbare Ergebnisse. Dennoch ist eine sorgfältige Überprüfung der generierten Inhalte unerlässlich, ebenso wie gegebenenfalls die gezielte Nachsteuerung über präzisere Prompts.

Auch bei der Erstellung didaktischer Aufgaben *vor*, *während* und *nach* der Lektüre zeigten die Tools Potenzial – bei unterschiedlicher Antwortqualität. Hilfreich war der parallele Einsatz mehrerer Chatbots, um vielfältige Vorschläge zu erhalten. Besonders bei klaren Anweisungen konnten differenzierte Aufgaben auf verschiedenen Niveaus erstellt werden, was Lehrpersonen entlastet. Die Vorschläge erforderten jedoch häufig Nachbearbeitung.

Im Bereich der Bildgenerierung überzeugte *Canva* deutlich mehr als die Generatoren der Chatbots: Mit wenigen Begriffen konnten ansprechende und unterrichtsrelevante Illustrationen erstellt werden, die bei Leseaufgaben für Entlastung bzw. bei Sprechaufgaben als Impuls eingesetzt werden. Im Gegensatz dazu waren KI-generierte Bilder von Personen häufig fehlerhaft.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Einsatz von KI-Tools die Arbeit der Lehrperson bei der Wahl von passendem Material unterstützen kann und auch gerade bei der Konzeption von differenzierten Aufgabenstellungen zeitsparend sein. Jedoch ist zu betonen, dass die Rolle der Lehrperson bei der Erstellung und Wahl von Unterrichtsmaterialien trotz Einsatz von KI-Tools von großer Bedeutung bleibt.

Die dritte Forschungsfrage lässt sich durch die erhobenen Daten im Zuge der Aktionsforschung beantworten: *Welche Aufgabenstellungen erweisen sich im binnendifferenzierten Lesekompetenztraining als praxistauglich für den Unterricht?*

Eine eher offen gestaltete Aufgabenstellung als Vorbereitung auf den Unterricht hat sich als angemessen erwiesen, da die Lerner*innen persönliche Erfahrungen und Meinungen reflektieren konnten, im eigenen Sprachinventar nach passenden Ausdrücken suchen konnten

und auch unterschiedlich komplexe Notizen anfertigen konnten. Die anschließende Partner*innenarbeit hat außerdem dafür gesorgt, dass die Lerner*innen gegenseitig profitieren und in Austausch treten. Jedoch könnte eine offen gestaltete Aufgabe auch die große Varianz im Arbeitstempo offenlegen, weshalb eine explizite Differenzierung durch zusätzliche Hilfestellungen nützlich sein könnte, damit alle Lerner*innen die Aufgabe erfolgreich und in vorgegebener Zeit lösen können.

Für die Phase zum globalen Lesen eignet sich die Arbeit mit Zwischenüberschriften sehr gut, da sie sich leicht binnendifferenzieren lässt und somit auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lerner*innen eingehen kann. Für Lerner*innen mit höherem Sprachniveau ist es interessant, eigene Titel zu formulieren, da die Aufgaben Kreativität und sprachliches Geschick erfordern.

Das suchende Lesen kann ebenso unterschiedlich komplex gestaltet werden, etwa indem unterschiedlich viele bzw. mehr oder weniger anspruchsvolle Information im Text gefunden werden müssen. Jedoch sollte hier darauf geachtet werden, die Aufgabe für die Lerner*innen interessant zu gestalten.

Beim detaillierten Lesen hat sich das Verfassen einer Zusammenfassung als äußerst praxistauglich erwiesen. Die einfachere Variante hat bereits Satzanfänge zur Verfügung gestellt, aber die Lerner*innen mussten durch ein umfassendes Textverständnis sowie angemessene Formulierungen einen kohärenten Text verfassen. In der schwierigeren Variante mussten die Lerner*innen zur Gänze selbstständig ein Resümee formulieren, was mehr Eigenleistung erfordert. Diese Aufgabe wurde trotz ihrer Komplexität als besonders positiv bewertet.

Die abschließende Aufgabe war zwar nicht differenziert gestaltet, trotzdem ließ ihre Offenheit ein individuelles Bearbeiten der Aufgabe zu. Zudem war der Austausch in der Gruppe hilfreich, die unterschiedlichen Lernniveaus der Lerner*innen ein wenig auszugleichen, auch wenn die Quantität und Qualität der mündlichen Äußerungen variierten. Hier könnten ebenso bei Bedarf Hilfestellungen angeboten werden.

Wie die Daten der Aktionsforschung zeigen, haben sich die im Unterrichtskonzept entworfenen Aktivitäten insgesamt als praxistauglich herausgestellt. Für die weitere Unterrichtspraxis könnten einige Schwierigkeiten, wie das teils stark variierende Arbeitstempo durch zusätzliche Übungen bzw. zusätzliche Hilfestellungen aufgehoben werden. Auch Anregungen oder Tipps vonseiten der Lehrperson können eventuelle Herausforderungen im Unterricht reduzieren. Eine noch differenziertere Ausgestaltung der Aufgaben, etwa durch das Anbieten von drei oder vier Schwierigkeitsniveaus, könnte sinnvoll sein, jedoch würde dies zu einem deutlichen Mehraufwand bei der Erstellung des Materials führen.

Die Ergebnisse dieser Arbeit verdeutlichen, dass binnendifferenzierte Konzepte im Lesekompetenztraining erwachsener DaF/Z-Lernender eine praxistaugliche Möglichkeit darstellen, auf heterogene Lernvoraussetzungen einzugehen. Auch wenn die Vorbereitung der Unterrichtssequenz mit einem erhöhten Aufwand verbunden ist, kann eine genaue Planung sowie eine präzise Ausarbeitung des Materials für einen reibungslosen Ablauf der Einheit sorgen, in der alle Lerner*innen bestmöglich eingebunden werden. Auf diese Weise wird dazu beigetragen, dass die Kursteilnehmer*innen in ihren Fähigkeiten gestärkt werden und Lernfortschritte erzielen. Darüber hinaus hat der Einsatz von KI-Tools gezeigt, dass technologische Hilfsmittel schnell und zielgerichtet Anregungen für einen binnendifferenzierten Unterricht generieren können.

6.3 Reflexion der Methode

Die Wahl des forschungsmethodischen Zugangs einer Aktionsforschung erwies sich für diese Masterarbeit als geeignet. Durch die aktive Beobachtung der Unterrichtseinheit und die anschließende Befragung der Lernenden konnten unmittelbare Einblicke in die Wirkung der binnendifferenzierten Aufgaben gewonnen werden. Besonders positiv war, dass die Prozesse direkt im Klassenzimmer miterlebt und gleichzeitig gezielt auf Aspekte der Binnendifferenzierung geachtet werden konnte. Die Nähe zur Praxis ermöglichte es, authentische Daten zu erheben, die eng an der Realität des Unterrichts orientiert sind. Auch die direkte Befragung der Lernenden direkt nach der Einheit stellte sich als sinnvoll heraus, da

Eindrücke und Wahrnehmungen noch frisch waren. Das Führen eines Forschungstagebuchs hat es der Forscherin erlaubt, den gesamten Forschungsprozess zu begleiten. Darin konnten Gedanken, Beobachtungen und Fragestellungen notiert werden, die sich im Laufe der Aktionsforschung und im Laufe des Unterrichts der beiden Kursgruppen ergeben haben. Diese Daten konnten dann die Ergebnisse der strukturierten Beobachtung und des Fragebogens ergänzen.

Allerdings brachte die Aktionsforschung auch einige Herausforderungen mit sich. Während der Beobachtung war es nicht immer leicht, gleichzeitig den Überblick über die gesamte Lerngruppe zu behalten und einzelne Details (z. B. nonverbale Reaktionen oder Strategien einzelner Lernender) präzise zu dokumentieren. Auch die Rolle als Lehrperson und Beobachterin gleichzeitig zu übernehmen, war anspruchsvoll: Es erforderte ständige Aufmerksamkeit und ein bewusstes Wechseln der Perspektive. Für eine zukünftige Durchführung könnte überlegt werden, die Beobachtung stärker zu strukturieren, zum Beispiel durch eine noch detailliertere Checkliste oder durch die Unterstützung einer zweiten Beobachtungsperson. Eine weitere mögliche Verbesserung wäre die ergänzende Nutzung einer Videoaufzeichnung der Unterrichtseinheit. Dadurch könnten Verhaltensweisen und Interaktionen im Nachhinein genauer analysiert werden, insbesondere solche Aspekte, die während der Live-Beobachtung eventuell übersehen wurden.

Zudem zeigte sich, dass manche Lernende bei der schriftlichen Befragung eher knappe oder wenig differenzierte Antworten gaben, sodass ergänzende, tiefergehende Informationen manchmal fehlten. Außerdem waren manche Antworten der Lerner*innen nicht auf die Unterrichtseinheit bezogen, sondern generell auf den Deutschkurs. Dadurch wird offensichtlich, dass bei einer schriftlichen Umfrage nicht sichergestellt werden kann, dass alle Fragen von den Forschungspartner*innen korrekt verstanden werden. Unklare Formulierungen oder sprachliche Schwierigkeiten könnten die Qualität der Antworten beeinträchtigen. Um dies zu vermeiden, könnte stattdessen oder ergänzend eine mündliche Befragung oder Gruppendiskussion durchgeführt werden. Dies könnte helfen, Missverständnisse zu reduzieren und differenziertere Einblicke in die Wahrnehmung der Lernenden zu erhalten. Insgesamt hat die Aktionsforschung jedoch methodisch und didaktisch wertvolle Daten geliefert. Sie hat es

ermöglicht, den Unterricht im Kontext DaF/Z mit erwachsenen Lerner*innen gezielt und reflektiert weiterzuentwickeln.

6.4 Ausblick

Diese Masterarbeit hat aufgezeigt, wie und mit welchen Aufgabenstellungen ein binnendifferenziertes Vorgehen im Lesekompetenztraining implementiert werden kann. Da diese Aktionsforschung mit einer eher geringen Zahl an Forschungspartner*innen durchgeführt wurde, wäre es in weiterführenden Untersuchungen sinnvoll, die Anzahl der teilnehmenden Lerner*innen sowie die Anzahl der Durchführungen zu erhöhen, um fundierte Aussagen zur Wirksamkeit der konzipierten Didaktisierung zu treffen. Zukünftige Forschungen könnten außerdem untersuchen, wie sich solche Konzepte langfristig auf den Kompetenzerwerb und die Lernmotivation auswirken. Auch wäre es interessant zu analysieren, wie Lehrpersonen in der Praxis mit binnendifferenziertem Material arbeiten und welche Unterstützungsformate sie hierfür benötigen. Darüber hinaus könnten weitere Studien klären, in welchen Unterrichtsphasen und mit welchen Aufgabentypen Differenzierung besonders gewinnbringend ist. Auch die Perspektive der Lernenden sollte künftig noch stärker einbezogen werden, um herauszufinden, welche Formen der Differenzierung sie als hilfreich oder motivierend empfinden. Nicht zuletzt wäre es sinnvoll, das Konzept auf andere Fertigkeiten oder Niveaustufen zu übertragen, um die Anwendbarkeit und Wirksamkeit binnendifferenzierter Ansätze im DaF/Z-Unterricht breiter zu erfassen.

Weiters ist hervorzuheben, dass im Zuge dieser Masterarbeit insbesondere die didaktische Implementierung von KI zentral war. In weiterführenden Forschungen gilt es bestehende Gefahren der KI in Zusammenhang mit ihrem Einsatz in Bildungskontexten tiefgehend zu eruieren, um eine nachhaltige und moralisch korrekte Umsetzung im Tätigkeitsfeld garantieren zu können. Dies betrifft sowohl ethische und rechtliche Fragen als auch die Auswirkungen auf die Umwelt.

Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (2014). Triangulation. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 47-56). Ferdinand Schöningh.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.
- Anthropic. (o.J.). *Willkommen bei Claude*. Anthropic. Abgerufen am 28. Jänner 2025 von <https://docs.anthropic.com/de/docs/welcome>
- Böttinger, A. (2023). *Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Peter Lang.
- Bahr, T., Manzocco, M., Schuster, D., & Wacker, A. (2024). Textgenerierende KI zur Erleichterung der Arbeit von Lehrpersonen? Ein Vorschlag am Beispiel der Aufgabendifferenzierung mithilfe von ChatGPT. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik - LBzM*, 24, 1-16.
- BMBWF. (2023). *Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Abgerufen am 28. Jänner 2025 von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ki.html>
- BMBWF. (o. J.). *Künstliche Intelligenz*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Abgerufen am 14. Jänner 2025 von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulgovernance/Leitthemen/Digitalisierung/Künstliche-Intelligenz.html>
- Brand, v. T., & Brandl, F. (2023). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen: Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen*. Klett / Kallmeyer.
- Bruen, J. (2020). Language learning strategies for reading comprehension: assessing the strategy use of young adults at beginners' level taking Chinese, German, Japanese or Spanish as foreign languages at university. *The Language Learning Journal*, 48(2), 170-186.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Practitioners*. Routledge.
- Canva. (o.J.). *Free Online AI Image Generator*. Canva. Abgerufen am 25. Jänner 2025 von <https://www.canva.com/ai-image-generator/>
- Caspari, D., & Grünewald, A. (2022). Prototypische Forschungsdesigns. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl.) (S. 69-85). Narr Francke Attempto.
- chatopenai.de. (o.J.). *ChatGPT Deutsch*. Chat OpenAI. Abgerufen am 24. Jänner 2025 von <https://chatopenai.de>
- chatopenai.de. (o.J.). *ChatGPT Prompt Beispiele*. Chat OpenAI. Abgerufen am 6. Februar 2025 von <https://chatopenai.de/prompts/>
- Cosentino, G. (2014). Neue Perspektiven der DaF-Lesedidaktik: Eine empirische Untersuchung zum Nutzen inferenzieller und grundgrammatischer Strategien. *Glottodidactica*, XLI(1), 73-87.
- Daase, A., Hinrichs, B., & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 103-122). Ferdinand Schöningh.
- DAFlex. (o.J.). *Lexical Complexity Analysis with DAFlex*. DAFlex. Abgerufen am 4. März 2025 von <https://cental.uclouvain.be/cefrflex/daflex/analyse/>

- De Florio-Hansen, I. (2020). *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik*. Waxmann.
- DeepSeek. (2025, 15. Jänner). *Introducing DeepSeek App*. DeepSeek API Docs. Abgerufen am 27. Jänner 2025 von <https://api-docs.deepseek.com/news/news250115>
- Demmig, S. (2010). Binnendifferenzierung. In H. Barkowski, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 31-32). A. Francke Verlag.
- Dengler, S., Koithan, U., Schmitz, H., & Sieber, T. (2022). *Kontext. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Videos. B2.2*. Ernst Klett Sprachen.
- DeutschAkademie. (2024). *Deutschkurs in Wien oder online*. DeutschAkademie. Abgerufen am 6. Dezember 2024 von <https://www.deutschakademie.com>
- Die Presse / Mavie. (2024, 30. September). *Gesund bleiben trotz Stress*. Die Presse. Abgerufen am 25. Jänner 2025 von <https://www.diepresse.com/18904219/gesund-bleiben-trotz-stress>
- Ehlers, S. (2006). Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. *Babylonia*, 3-4(06), 31-38.
- Europäisches Parlament. (2023). *Was ist künstliche Intelligenz und wie wird sie genutzt?* Europäisches Parlament. Abgerufen am 24. Jänner 2025 von: <https://www.europarl.europa.eu/topics/de/article/20200827STO85804/was-ist-kunstliche-intelligenz-und-wie-wird-sie-genutzt>
- Europarat. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Führer, C., & Daniel, N. (2023). Anschlusskommunikation mit ChatGPT. Kann die Interaktion mit Künstlicher Intelligenz (KI) Schülerinnen und Schüler beim Verstehen literarischer Texte unterstützen? *leseforum.ch*, 1-22.
- Feldmeier, A. (2014). Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoc, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 255-267). Ferdinand Schöningh.
- Google. (o.J.). *Gemini*. Google. Abgerufen am 24. Jänner 2025 von <https://gemini.google.com/app?hl=de>
- Häussermann, U., & Piepho, H.-E. (1996). *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. Iudicium.
- Hartmann, D. (2021). Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance. *Info DaF*, 48(6), S. 683-696.
- Hattenhauer, R. (2024). *ChatGPT & Co. Wie du KI richtig nutzt - schreiben, recherchieren, Bilder erstellen, programmieren*. Rheinwerk.
- Henseler, R., & Surkamp, C. (2010). Lesen und Leseverstehen. In W. Hallet, & K. Frank G. (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik* (S. 87-91). Klett Kallmeyer.
- Hilsendegen, L., & Kirschbaum, C. (2023). Binnendifferenzierung mit Lehrwerken. *Fremdsprache Deutsch*, 69, 32-37.
- Hoffmann, I., Hofmann, K., & Gür-Şeker, D. (2024). *KI für AI-nsteiger - Künstliche Intelligenz im Kontext DaF/DaZ. Ein Einführungspapier. Version 1.0*.
- Hufeisen, B. (2008). Textsortenwissen - Textmusterwissen - Kulturspezifik von Textsorten. *Fremdsprache Deutsch*, 39, 50-53.

- Köbis, L. (2023). Künstliche Intelligenz in der DaF/DaZ-Lehre: Theoretischer Überblick und praktischer Einsatz. *GFL Journal*, 2, 31-53.
- Kalkavan-Aydn, Z. (2024). Heterogenität. In C. Efling, & Z. Kalkavan-Aydn (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis. Ein Handbuch aus DaZ- und DaF-Perspektive* (S. 717-719). De Gruyter.
- Lehmann, S. (2024, 30. April). *How to Prompt: Tipps für hilfreiche Ergebnisse*. Google Blog. Abgerufen am 6. Februar 2025 von <https://blog.google/intl/de-de/produkte/suchen-entdecken/how-to-prompt-tipps/>
- Lennon, R. [@thatroblennon] (2023, 16. Jänner). *After tons of research and experimentation, here are the 6 types of information I provide in my ChatGPT mega-prompts: Anatomy of a ChatGPT Mega-Prompt*. [Post]. X. <https://x.com/thatroblennon/status/1615104249192488980>
- Lordick, N. (2023, 29. November). *Zum Umgang mit textgenerierenden Technologien: Prompt Engineering*. Lehre laden - Ruhr-Universität Bochum. Abgerufen am 6. Februar 2025 von <https://lehreladen.rub.de/planung-durchfuehrung-kompetenzorientierter-lehre/textgenerierende-technologien-in-der-lehre/zum-umgang-mit-textgenerierenden-technologien-prompt-engineering/>
- Lutjeharms, M. (2016). Leseverstehen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 97-101). Narr Francke Attempto.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K., & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(1), 84-96.
- Meireles, S. M. (2006). Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers. In H. Blühdorn, E. Breindl, & U. W. Waßner (Hrsg.), *Text - Verstehen. Grammatik und darüber hinaus* (S. 299-314). De Gruyter.
- Microsoft. (o.J.). *Copilot*. Microsoft. Abgerufen am 24. Jänner 2025 von <https://www.microsoft.com/de-at/microsoft-copilot/for-individuals/>
- Mistral. (2024, 26. Februar). *Le Chat*. Mistral. Abgerufen am 24. Jänner 2025 von <https://mistral.ai/news/le-chat-mistral>
- neuroflash. (o.J.). *chatflash*. neuroflash. Abgerufen am 24. Jänner 2025 von <https://neuroflash.com/de/chatflash/> abgerufen
- OpenAI. (2022, 30. November). *Introducing ChatGPT*. OpenAI. Abgerufen am 24. Jänner 2025 von <https://openai.com/index/chatgpt/>
- Rösler, D. (2023). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (2. Aufl.). J.B. Metzler.
- Riemer, C. (2022). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl.) (S. 162-180). Narr Francke Attempto.
- Roll, H. (2021). Schreiben und Lesen in der L2 - Prozesse, Produkte und Komponenten. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte - Themen - Methoden* (S. 272-275). J.B. Metzler.
- Rosebrock, C. (2012). *Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden?* leseforum.ch. Abgerufen am 20. September 2024 von https://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2012_3_rosebrock.pdf

- Schramm, K., & Schwab, G. (2022). Beobachtung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2.Aufl.) (S. 147-161). Narr Francke Attempto.
- Tabatabaian, M. (2024). *Prompt Engineering Using ChatGPT. Crafting Effective Interactions and Building GPT Apps*. Mercury Learning and Information.
- Valge, R. (2023). Binnendifferenzierung lernen und anwenden. Miteinander und voneinander lernen. *Fremdsprache Deutsch*, 69, 20-25.
- Vogelsang, M. (2023). Binnendifferenzierung mit Wochenplänen im DaF-Unterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 69, 45-51.
- Warnecke, C. (2023). Binnendifferenzierung. Von der Theorie in die Praxis. *Fremdsprache Deutsch*, 69, 8-13.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Formen der Differenzierung (aus: Brand & Brandl, 2023, S. 42).....</i>	<i>14</i>
<i>Abbildung 2: Kompetenzmodell des Lesens (aus: Rosebrock und Nix, 2008, S. 16, zitiert nach Rosebrock, 2012, S. 4)</i>	<i>20</i>
<i>Abbildung 3: Forschungsdesign, erstellt in Anlehnung an die Phasen einer Aktionsforschung nach Feldmeier (2014).....</i>	<i>40</i>
<i>Abbildung 4: Ausschnitt 1 aus dem Fragebogen</i>	<i>52</i>
<i>Abbildung 5: Ausschnitt 2 aus dem Fragebogen</i>	<i>53</i>
<i>Abbildung 6: Ausschnitt 3 aus dem Fragebogen</i>	<i>53</i>
<i>Abbildung 7: Ausschnitt 4 aus dem Fragebogen</i>	<i>54</i>
<i>Abbildung 8: Ausschnitt 5 aus dem Fragebogen</i>	<i>54</i>
<i>Abbildung 9: Ausschnitt 6 aus dem Fragebogen</i>	<i>55</i>
<i>Abbildung 10: Ausschnitt 7 aus dem Fragebogen</i>	<i>55</i>
<i>Abbildung 11: Ausschnitt 8 aus dem Fragebogen</i>	<i>56</i>
<i>Abbildung 12: Ausschnitt 9 aus dem Fragebogen</i>	<i>56</i>
<i>Abbildung 13: Prompt zur Kürzung des Textes.....</i>	<i>61</i>
<i>Abbildung 14: Vor dem Lesen</i>	<i>63</i>
<i>Abbildung 15: Prompt zur Erstellung von Aufgaben</i>	<i>64</i>
<i>Abbildung 16: Antwort von DeepSeek</i>	<i>64</i>
<i>Abbildung 17: Generierte Grafik bzw. generiertes Bild von Magic Media / Canva</i>	<i>65</i>
<i>Abbildung 18: Während des Lesens - das globale Verstehen</i>	<i>66</i>
<i>Abbildung 19: Antwort von Claude</i>	<i>67</i>
<i>Abbildung 20: Prompt zur Generierung von Zwischenüberschriften</i>	<i>67</i>
<i>Abbildung 21: Antwort von ChatGPT.....</i>	<i>68</i>
<i>Abbildung 22: Antwort von Gemini</i>	<i>68</i>
<i>Abbildung 23: Während des Lesens – das suchende Lesen.....</i>	<i>69</i>
<i>Abbildung 24: Während des Lesens – das detaillierte Lesen</i>	<i>70</i>
<i>Abbildung 25: Antwort von ChatGPT.....</i>	<i>71</i>
<i>Abbildung 26: Erweiterte Aufgabe</i>	<i>71</i>
<i>Abbildung 27: Nach dem Lesen - Mündliche Produktion.....</i>	<i>73</i>
<i>Abbildung 28: Prompt zur Generierung einer Aufgabe nach dem Lesen.....</i>	<i>74</i>
<i>Abbildung 29: Antwort von ChatGPT.....</i>	<i>74</i>
<i>Abbildung 30: Generiertes Bild von Copilot</i>	<i>75</i>
<i>Abbildung 31: Nach dem Lesen - Schriftliche Produktion</i>	<i>76</i>
<i>Abbildung 32: Alter der Forschungspartner*innen (Gruppe 1).....</i>	<i>79</i>
<i>Abbildung 33: Lesen von Texten auf Deutsch (Antworten der Gruppe 1)</i>	<i>80</i>

<i>Abbildung 34: Alter der Forschungspartner*innen (Gruppe 2).....</i>	<i>81</i>
<i>Abbildung 35: Lesen von Texten auf Deutsch (Antworten der Gruppe 2)</i>	<i>82</i>
<i>Abbildung 36: Vorbereitung auf den Lesetext (Antworten der Gruppe 1 und 2)</i>	<i>86</i>
<i>Abbildung 37: Verständnis des Lesetextes (Antworten der Gruppen 1 und 2)</i>	<i>91</i>
<i>Abbildung 38: Gefühl während der Unterrichtseinheit (Antworten Gruppe 1 und 2).....</i>	<i>92</i>
<i>Abbildung 39: Bewertung der Leserunden (Antworten Gruppe 1 und 2).....</i>	<i>92</i>
<i>Abbildung 40: Binnendifferenzierung im Unterricht (Antworten Gruppe 1 und 2).....</i>	<i>93</i>
<i>Abbildung 41: Ergebnisse der Phase nach dem Lesen (Gruppe 1)</i>	<i>95</i>
<i>Abbildung 42: Ergebnisse der Phase nach dem Lesen (Gruppe 2)</i>	<i>96</i>
<i>Abbildung 43: Beliebte Aufgaben (Antworten der Gruppe 1 und 2).....</i>	<i>98</i>
<i>Abbildung 44: Verbesserungsvorschläge (Antworten der Gruppe 1 und 2)</i>	<i>99</i>

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Gegenüberstellung innere und äußere Differenzierung (aus: Böttinger, 2023, S. 60).....</i>	<i>12</i>
<i>Tabelle 2: Ausschnitt 1 aus dem Beobachtungsbogen.....</i>	<i>47</i>
<i>Tabelle 3: Ausschnitt 2 aus dem Beobachtungsbogen.....</i>	<i>48</i>
<i>Tabelle 4: Ausschnitt 3 aus dem Beobachtungsbogen.....</i>	<i>48</i>
<i>Tabelle 5: Ausschnitt 4 aus dem Beobachtungsbogen.....</i>	<i>49</i>
<i>Tabelle 6: Ausschnitt 5 aus dem Beobachtungsbogen.....</i>	<i>49</i>
<i>Tabelle 7: Ausschnitt 6 aus dem Beobachtungsbogen.....</i>	<i>50</i>

Anhang

A Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Masterarbeit untersucht, wie ein binnendifferenziertes Vorgehen im Lesekompetenztraining mit erwachsenen Lerner*innen im Bereich DaF/Z umgesetzt werden kann. Der DaF/Z-Unterricht in der Erwachsenenbildung ist häufig durch heterogene Lerner*innengruppen geprägt. Unterschiedliche Lernbiografien, Ziele, Interessen oder Vorkenntnisse stellen Lehrpersonen vor besondere Herausforderungen. In diesem Kontext bietet die Binnendifferenzierung ein didaktisches Prinzip, das alle Lerner*innen bestmöglich fördern soll, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Im Fokus der Arbeit steht die Lesefertigkeit, da sie für sprachliche Lernprozesse von zentraler Bedeutung ist.

Nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Binnendifferenzierung, der Lesekompetenz sowie dem Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) im Bildungsbereich wurde mithilfe von KI-Tools ein didaktisches Konzept mit binnendifferenzierten Aufgaben entwickelt. Als Textgrundlage diente ein authentischer Artikel zum Thema „Stress am Arbeitsplatz“ gewählt. Das Konzept gliedert sich in die Phasen *vor*, *während* und *nach* der Lektüre. Die Phase *während* des Lesens wurde in zwei Schwierigkeitsstufen ausgearbeitet, wobei die Teilnehmenden eines B2-Kurses selbst entscheiden konnten, welche Variante sie bearbeiten wollten.

Zunächst konnte gezeigt werden, dass KI-Tools eine hilfreiche Unterstützung bei der Erstellung von binnendifferenzierten Übungen und Aufgaben im Lesekompetenz bieten können – vorausgesetzt, sie werden präzise instruiert und die generierten Texte und Bilder werden sorgfältig überprüft und gegebenenfalls angepasst. Die KI kann nützliche Ausgangspunkte und Inspirationen liefern, doch die Lehrperson behält eine zentrale Rolle. Das Unterrichtskonzept wurde in zwei Lerner*innengruppen erprobt und im Rahmen einer Aktionsforschung evaluiert. Die Analyse der erhobenen Daten legt nahe, dass sich binnendifferenzierte Ansätze im Lesekompetenztraining bewähren. Besonders handlungsorientierte und kreative Aufgaben wurden von den Lerner*innen positiv wahrgenommen.

B Abstract (Englisch)

This master's thesis examines how an internal differentiated approach can be implemented in reading skills training with adult learners in the field of German as a Foreign or Second Language (GFL/GSL). Teaching GFL/GSL in adult education is often characterized by heterogeneous groups. Different learning biographies, goals, interests or previous knowledge pose particular challenges for teachers. In this context, internal differentiation offers a didactic principle that aims to support all learners in best possible way in order to achieve a common goal. The focus of the thesis is on reading skills, as they are of central importance for language learning processes.

After a theoretical examination of internal differentiation, reading competence and the use of artificial intelligence (AI) in educational contexts, a didactic concept with internally differentiated tasks was developed using AI tools. An authentic article on the topic of "stress in the workplace" served as the text basis. The structure of the concept follows three phases: *before*, *during*, and *after* reading. The reading phase was designed in two levels of difficulty, allowing participants in a B2-level course to choose which version they wanted to work with.

The results show that AI tools can offer useful support in the development of differentiated exercises and tasks for reading comprehension training—provided that they are given precise instructions and that the generated texts and images are carefully reviewed and, if necessary, adapted. While AI can provide valuable starting points and inspiration, the teacher retains a central role in the instructional design. The teaching concept was tested in two learner groups and evaluated through action research. The analysis of the collected data suggests that internally differentiated approaches are effective in reading skills training. In particular, task-based and creative activities were perceived positively by the learners.

C Konzept

C1 Erste Phase: Vorbereitung auf den Lesetext



1. **Auf der Arbeit.** Was macht dich in deinem Job glücklich und was stresst dich? Denk an Tätigkeiten, Situationen und Aspekte im Berufsleben und notiere sie in der Tabelle. Tauscht euch zu zweit aus.

Das finde ich positiv:	Das finde ich negativ:

2. Globales Verstehen.

■ ■ □ Lies den Artikel „Gesund bleiben trotz Stress“ und ordne jedem Abschnitt eine passende Überschrift zu. Eine Überschrift passt nicht zum Text.

Tipps zur Stressbewältigung im Alltag – Arbeit als größter Stressfaktor – Vorsorge am Arbeitsplatz – Stress macht Mitarbeitende leistungsfähiger – Die Unfähigkeit zur Ruhe

■ ■ ■ Lies den Artikel „Gesund bleiben trotz Stress“ und formuliere für jeden Abschnitt eine passende Überschrift.

Gesund bleiben trotz Stress

Mentale Gesundheit am Arbeitsplatz braucht Raum und Aufmerksamkeit – präventive Maßnahmen und frühzeitige Interventionen sind entscheidend, um langfristige Überlastungen zu vermeiden.

30.09.2024 um 10:00

Laut einer aktuellen Studie des Gesundheitsanbieters Mavie leiden 54 Prozent der Österreicher:innen häufig unter Stress. Für 44 Prozent der Befragten ist das Stresslevel in den letzten zwei Jahren gestiegen. Arbeit gilt im Vergleich zu Familie und Privatleben als größter Stressfaktor. Die Auswirkungen auf die Gesundheit sind vielfältig: Reizbarkeit und Schlafprobleme betreffen fast 50 Prozent der Österreicher:innen. Auch Konzentrationsschwierigkeiten (33 Prozent), Überforderung (30 Prozent) sowie Erschöpfung und Burn-out (30 Prozent) treten häufig auf. Stress kann auch körperliche Probleme verursachen, etwa Verdauungsstörungen, Hautprobleme, Immunschwäche, Muskelschmerzen und Herz-Kreislauf-Erkrankungen.

Claudia Turecek, psychologische Beraterin, erklärt, dass Selbstfürsorge oft vernachlässigt wird. So sagten 62 Prozent der Befragten, keinen einzigen Krankenstandstag aufgrund von Stress in Anspruch genommen zu haben. Wie ist das zu erklären? „Viele können mit der Ruhe zu Hause gar nicht mehr umgehen. Sie sind es gewohnt, immer erreichbar zu sein und können nicht einfach nur krank sein. Wir leben mit einer Reizüberflutung und haben uns an eine ständige Betriebsamkeit gewöhnt. Quasi vom Human Being zum Human Doing“, so Turecek.

Turecek empfiehlt, Stress bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren. „Der Stress ist nicht nur unser Feind, sondern er hilft uns dabei, dort hinzuschauen, wo wir etwas verändern sollten. Und manchmal haben wir ja auch positiven Stress, sind aufgeregt und freuen uns auf eine neue, spannende Aufgabe.“ Ein Körperscreening hilft, Symptome zu erkennen: Wie fühlt sich der Körper an? Gibt es Verspannungen oder eine schnelle Atmung? Gedanken laut auszusprechen oder Gespräche mit Freunden und Familie zu führen, kann entlastend wirken. Auch soziale Kontakte und Freizeitaktivitäten sind wichtige Ressourcen. Es ist hilfreich, Aktivitäten zu finden, die Freude bereiten. Ob es Lesen, Sporteln, Stricken oder Handwerken ist, ist dabei nebensächlich. Zudem sollten unangenehme Gefühle nicht verdrängt, sondern bewusst wahrgenommen werden.

31 Prozent der Befragten überlegen, den Arbeitgeber zu wechseln, da sich ihre Arbeit negativ auf ihre mentale Gesundheit auswirkt. 51 Prozent berichten, dass mentale Gesundheit keine Priorität in ihrem Unternehmen hat. Arbeitgeber:innen können mit Beratungsservices,

Seminaren und digitalen Angeboten zur Förderung der Resilienz entgegenwirken. Solche Maßnahmen helfen nicht nur in Krisenzeiten, sondern fördern langfristig das Wohlbefinden der Mitarbeitenden. Unternehmen profitieren ebenfalls von gesunden Mitarbeitenden durch höhere Produktivität und weniger Ausfälle aufgrund von stressbedingten Erkrankungen.

von: <https://www.diepresse.com/18904219/gesund-bleiben-trotz-stress>, adaptiert mit ChatGPT u. DeepSeek

3. Suchendes Lesen.

■ ■ □ Was kann man gegen Stress tun? Markiere die Tipps der Expertin.

■ ■ ■ Was kann man laut der Expertin gegen Stress tun? Notiere sowohl persönliche als auch betriebliche Maßnahmen zur Stressbewältigung.

Persönliche Maßnahmen: _____

Betriebliche Maßnahmen: _____

4. Detailliertes Lesen.

■ ■ □ Fasse den Text zusammen. Konzentriere dich dabei auf die wichtigsten Aussagen des Artikels. Die folgenden Satzanfänge können dir helfen.

- Der Artikel „Gesund bleiben trotz Stress“ handelt von ...
- Laut einer Umfrage empfinden viele Arbeitnehmer*innen Stress, weil ...
- Stress kann zu ... führen.
- Expert*innen empfehlen, dass man ...
- Unternehmen können ihre Mitarbeitenden unterstützen, indem sie ...

■ ■ ■ Fasse den Text in ca. 5-6 Sätzen zusammen. Konzentriere dich dabei auf die wichtigsten Aussagen des Artikels.

5. Erweiterte Aufgabe (optional für schnelle Lerner*innen)

„Der Stress ist nicht nur unser Feind“. Erkläre, warum Stress nicht nur negativ ist. Nenne Beispiele aus dem Text, die zeigen, dass Stress auch positive Aspekte haben kann.

6. Mündliche Produktion. Maßnahmen für mehr Wohlbefinden am Arbeitsplatz

Situation: Ihr arbeitet in einem Unternehmen, das das Wohlbefinden der Mitarbeitenden verbessern möchte. Euer Team wurde beauftragt, Vorschläge für Maßnahmen zu entwickeln, die helfen, Stress zu reduzieren und die (mentale und körperliche) Gesundheit am Arbeitsplatz zu fördern.

Aufgabe:

1. **Überlegt in Gruppen**, welche Maßnahmen ein Unternehmen ergreifen könnte, um das Wohlbefinden der Mitarbeitenden zu verbessern. Orientiert euch dabei am Text, aber bringt auch eigene Ideen ein.
2. **Entwickelt ein Konzept für ein „Gesundheitsprogramm“ in einer Firma.** Erstellt ein Plakat / einen Post auf Padlet mit mindestens **vier konkreten Maßnahmen**, die ihr einführen würdet, um die Gesundheit und das Wohlbefinden der Mitarbeiter*innen zu unterstützen.
3. **Stellt eure Maßnahmen vor.** Erklärt auch, warum ihr diese Maßnahmen gewählt habt und wie sie den Mitarbeiter*innen helfen könnten.



7. Schriftliche Produktion. Mitarbeitende über das Gesundheitsprogramm informieren (optional als Hausübung)

Situation:

Euer Team hat ein Konzept für ein Gesundheitsprogramm in der Firma entwickelt. Nun müsst ihr die Mitarbeitenden darüber informieren, damit sie die neuen Angebote kennenlernen und nutzen können.

Aufgabe:

Schreib eine **E-Mail** oder einen **Aushang**, in dem du die Mitarbeitenden über die neuen Maßnahmen informierst.

Die Nachricht sollte Folgendes enthalten:

- Eine kurze Einleitung: Warum setzt das Unternehmen diese Maßnahmen um?
- Eine Vorstellung der konkreten Angebote / Maßnahmen (mindestens vier).
- Eine Erklärung, welchen Nutzen diese Maßnahmen für die Mitarbeitenden haben.
- Falls nötig: Hinweise, wie die Mitarbeitenden teilnehmen können (z. B. Anmeldung, Ort, Zeiten).
- Eine freundliche Abschlussformel.

Formatwahl:

✉ E-Mail: Falls die Mitarbeitenden digital informiert werden.
📌 Aushang: Falls die Informationen z. B. in der Kantine oder am Schwarzen Brett veröffentlicht werden.

[Die Bilder wurden von Canva sowie Copilot generiert. Die Aufgaben wurden mithilfe von ChatGPT, DeepSeek, Claude und Gemini erstellt.]

D Beobachtungsbogen

Datum: _____

Anzahl der Teilnehmer*innen: _____

Vor der Lektüre:

Frage	Beobachtungen
Wie reagieren die Lerner*innen auf die Frage / Übung? (nicken, lächeln, Fragen stellen, Kopf schütteln, zurücklehnen, schnelle/aktive Beteiligung, schweigen, ...) Gibt es Anzeichen von Frustration oder Überforderung? (Seufzen, Augenrollen, gähnen, die TN beschäftigen sich anders)	
Arbeiten die Lerner*innen eher allein oder tauschen sie sich aus? Wird in Gruppen aktiv diskutiert oder schweigen die Lernenden? Bringen sich alle Gruppenmitglieder gleichermaßen in die Aufgabe ein?	
Verwenden die Lerner*innen Hilfsmittel? Welche? (Handy, Buch, Notizen, ...)	■ ■ □ ■ ■ ■

Beenden die TN die Aufgabe in der vorgegebenen Zeit?	
Gibt es Unterschiede zwischen den Lerner*innen / zwischen den Gruppen?	
Brauchen die Lernenden viele Impulse oder lösen sie die Aufgabe eigenständig?	
Welche Fragen stellen die Lerner*innen?	
Sonstiges	

Während der Lektüre - Globales Lesen:

Frage	Beobachtungen
Wie reagieren die Lerner*innen auf die Frage / Übung? (nicken, lächeln, Fragen stellen, Kopf schütteln, zurücklehnen, schnelle/aktive Beteiligung, schweigen, ...)	

Gibt es Anzeichen von Frustration oder Überforderung? (Seufzen, Augenrollen, gähnen, die TN beschäftigen sich anders)	
Arbeiten die Lerner*innen eher allein oder tauschen sie sich aus?	■ ■ ■ □
	■ ■ ■
Verwenden die Lerner*innen Hilfsmittel? Welche? (Handy, Buch, Notizen, ...)	■ ■ ■ □
	■ ■ ■
Beenden die TN die Aufgabe in der vorgegebenen Zeit?	

Gibt es Unterschiede zwischen den Lerner*innen?	
Welche Fragen stellen die Lerner*innen?	
Sonstiges	

Während der Lektüre - Suchendes Lesen:

Frage	Beobachtungen
Wie reagieren die Lerner*innen auf die Frage / Übung? (nicken, lächeln, Fragen stellen, Kopf schütteln, zurücklehnen, schnelle/aktive Beteiligung, schweigen, ...) Gibt es Anzeichen von Frustration oder Überforderung? (Seufzen, Augenrollen, gähnen, die TN beschäftigen sich anders)	

Arbeiten die Lerner*innen eher allein oder tauschen sie sich aus?	☒ ☒ ☐ ☒ ☒ ☒
Verwenden die Lerner*innen Hilfsmittel? Welche? (Handy, Buch, Notizen, ...)	☒ ☒ ☐ ☒ ☒ ☒
Beenden die TN die Aufgabe in der vorgegebenen Zeit? Gibt es Unterschiede zwischen den Lerner*innen?	
Welche Fragen stellen die Lerner*innen?	

Sonstiges	

Während der Lektüre – Detailliertes Lesen

Frage	Beobachtungen
Wie reagieren die Lerner*innen auf die Frage / Übung? (nicken, lächeln, Fragen stellen, Kopf schütteln, zurücklehnen, schnelle/aktive Beteiligung, schweigen, ...) Gibt es Anzeichen von Frustration oder Überforderung? (Seufzen, Augenrollen, gähnen, die TN beschäftigen sich anders)	
Arbeiten die Lerner*innen eher allein oder tauschen sie sich aus?	☒ ☒ ☐

Verwenden die Lerner*innen Hilfsmittel? Welche? (Handy, Buch, Notizen, ...)	
Beenden die TN die Aufgabe in der vorgegebenen Zeit? Gibt es Unterschiede zwischen den Lerner*innen?	
Welche Fragen stellen die Lerner*innen?	
Sonstiges	

--	--

Nach der Lektüre

Frage	Beobachtungen
Wie reagieren die Lerner*innen auf die Frage / Übung? (nicken, lächeln, Fragen stellen, Kopf schütteln, zurücklehnen, schnelle/aktive Beteiligung, schweigen, ...) Gibt es Anzeichen von Frustration oder Überforderung? (Seufzen, Augenrollen, gähnen, die TN beschäftigen sich anders)	
Wird in Gruppen aktiv diskutiert oder schweigen die Lernenden? Bringen sich alle Gruppenmitglieder gleichermaßen in die Aufgabe ein?	

Verwenden die Lerner*innen Hilfsmittel? Welche? (Handy, Buch, Notizen, ...)	■■■
Beenden die TN die Aufgabe in der vorgegebenen Zeit? Gibt es Unterschiede zwischen den Gruppen?	
Brauchen die Lernenden viele Impulse oder lösen sie die Aufgabe eigenständig? Welche Fragen stellen die Lerner*innen?	
Sonstiges	

E Fragebogen

Fragebogen zur Unterrichtseinheit

Dieser Fragebogen ist anonym. Bitte beantworte die Fragen ehrlich. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

1. Alter:

☐ 18-25	☐ 26-35	☐ 36-45	☐ 46-55	☐ 56-65	☐ über 65
--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	----------------------------------

2. Geschlecht:

☐ männlich	☐ weiblich	☐ divers
-----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

3. Kurs: _____

4. Das Niveau des Kurses ist für mich:

☐ zu hoch	☐ ein wenig zu hoch	☐ genau passend	☐ ein wenig zu niedrig	☐ zu niedrig
----------------------------------	--	--	---	-------------------------------------

5. Seit wann lernst du Deutsch? _____

6. Wie häufig liest du Texte (Zeitungsartikel, Romane, Gedichte, Foren, ...) auf Deutsch?

☐ täglich	☐ ca. 3-4 Mal pro Woche	☐ ca. 1 Mal pro Woche	☐ ca. 2-3 Mal pro Monat	☐ Anderes:
----------------------------------	--	--	--	-----------------------------------

7. Welche Version der Übungen hast du gewählt?

☐ Mittel	☐ schwer
---------------------------------	---------------------------------

8. Die Übung vor dem Lesen hat mich auf den Lesetext vorbereitet.

☐ Trifft zu	☐ Trifft eher zu	☐ Trifft eher nicht zu	☐ Trifft nicht zu
------------------------------------	---	---	--

8.1. Trifft (eher) zu → **Warum? Was war gut?** _____

8.2. Trifft (eher) nicht zu → **Warum nicht? Was könnte man anders machen?**

9. Die Übung vor dem Lesen hat mich auf den Text neugierig gemacht.

☐ Trifft zu	☐ Trifft eher zu	☐ Trifft eher nicht zu	☐ Trifft nicht zu
------------------------------------	---	---	--

10. Ich konnte den Lesetext verstehen.

☐ Trifft zu	☐ Trifft eher zu	☐ Trifft eher nicht zu	☐ Trifft nicht zu
------------------------------------	---	---	--

11. Die Übungen zum Lesetext (globales / suchendes / detailliertes Lesen) entsprechen meinem Niveau.

☐ Trifft zu	☐ Trifft eher zu	☐ Trifft eher nicht zu	☐ Trifft nicht zu
------------------------------------	---	---	--

11.1. Wenn „trifft (eher) nicht zu“: **Die Übungen waren ...**

☐ zu leicht	☐ zu schwierig
------------------------------------	---------------------------------------

12. Es hilft mir, den Text in mehreren Runden zu lesen (global – suchend – detailliert).

☐ Trifft zu	☐ Trifft eher zu	☐ Trifft eher nicht zu	☐ Trifft nicht zu
------------------------------------	---	---	--

13. Hattest du das Gefühl, dass die Aufgaben auf deine Bedürfnisse und Fähigkeiten abgestimmt waren?

☐ Ja	☐ Eher ja	☐ Eher nein	☐ Nein
-----------------------------	----------------------------------	------------------------------------	-------------------------------

14. Hat dich die Aufgabe motiviert, den Text genauer zu lesen?

☐ Ja	☐ Eher ja	☐ Eher nein	☐ Nein
-----------------------------	----------------------------------	------------------------------------	-------------------------------

15. Wie hast du dich während der Leseaufgaben gefühlt?

- ☐ interessiert und motiviert
- ☐ gelangweilt
- ☐ überfordert / frustriert
- ☐ weiß nicht
- ☐ anders: _____

16. Hattest du das Gefühl, dass dir die Leseaufgaben geholfen haben, den Text besser zu verstehen?

☐ Ja	☐ Eher ja	☐ Eher nein	☐ Nein
-----------------------------	----------------------------------	------------------------------------	-------------------------------

17. Welche Art der Leseaufgabe hat dir am meisten geholfen, den Text zu verstehen? (Mehrere Antworten möglich)

- ☐ Aufgaben zum globalen Verständnis
- ☐ Aufgaben zum detaillierten Verständnis
- ☐ Aufgaben zum suchenden Lesen

18. Hat die Differenzierung der Aufgaben deiner Meinung nach geholfen, den Text besser zu verstehen?

☐ Ja	☐ Eher ja	☐ Eher nein	☐ Nein
-----------------------------	----------------------------------	------------------------------------	-------------------------------

19. Warum (nicht)? _____

20. Würdest du dir wünschen, öfter differenzierte Leseaufgaben zu bekommen?

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Weiß nicht

21. Gab es eine Aufgabe, die dir besonders gefallen hat? Warum?

22. Gab es eine Aufgabe, die dir besonders schwer gefallen ist? Warum?

23. Was würdest du an der Unterrichtseinheit verbessern?

24. Möchtest du sonst noch etwas sagen / fragen?

Vielen Dank für deine Teilnahme! ☺

Informationsblatt

Aktionsforschungsprojekt für Masterarbeit

Projekt: Masterarbeit (Masterstudium Deutsch als Fremd-/Zweitsprache)

Thema: Binnendifferenzierung im Lesekompetenztraining

Institution: Universität Wien, Institut für Germanistik

Forscherin: [Name]

Betreuerin: [Name]

Wien, [Februar / März] 2025

Liebe*r Kursteilnehmer*in,

im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der **Binnendifferenzierung im Lesekompetenztraining**. Bei der Binnendifferenzierung geht es darum, auf die individuellen Bedürfnisse der Lerner*innen einzugehen. Im Fall dieser Arbeit liegt der Fokus auf der Differenzierung nach Lernniveau. Das bedeutet, dass den Lerner*innen innerhalb einer Gruppe verschiedene Aufgaben (einfachere oder schwierigere) zur Verfügung gestellt werden, um alle Lerner*innen bestmöglich zu fördern.

Hierfür möchte ich heute mehrere Übungen anhand eines Lesetextes durchführen, die ich selbst erstellt habe. Es handelt sich um Übungen vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen. Ich werde den Ablauf genau beobachten und schriftlich in einem Beobachtungsbogen dokumentieren. Anschließend möchte ich dir schriftlich und anonym anhand eines Fragebogens Fragen zu den Übungen stellen. Durch deine Einschätzungen soll die Perspektive der Lerner*innen miteinbezogen werden.

Mit deiner Unterschrift stimmst du zu, dass die im Zuge der durchgeführten Aktionsforschung erhobenen Daten (Dokumentation der Unterrichtseinheit, Beantwortung des Fragebogens) in meiner Masterarbeit verwendet werden.

Die Daten werden ausschließlich in anonymisierter Form und für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Die Zustimmung kann jederzeit und ohne Grund widerrufen werden.

Bei Fragen kannst du dich gerne bei mir melden: nina.steinbauer@univie.ac.at

Vielen Dank für die Mitarbeit!

G Einverständniserklärung

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Teilnahme an Aktionsforschungsprojekt

Ich, _____ bin damit einverstanden, an der Aktionsforschung zum Thema *Binnendifferenzierung im Lesekompetenztraining* teilzunehmen. Weiters bin ich damit einverstanden, dass die durch die Beobachtung und die schriftliche Befragung erhobenen Daten für wissenschaftliche Zwecke im Rahmen der Masterarbeit von Nina Steinbauer im Studium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien verwendet werden.

Außerdem bestätige ich hiermit, dass ich über das Forschungsvorhaben und die Datenverwendung informiert wurde. Es ist mir bewusst, dass meine Teilnahme an der Forschung freiwillig ist und dass ich mein Einverständnis jederzeit schriftlich zurückziehen kann.

Ort, Datum

Unterschrift: